

Tilburg University

De kwaliteit van Hindoescholen

Roelsma-Somer, S.F.H.

Publication date:
2008

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Roelsma-Somer, S. F. H. (2008). *De kwaliteit van Hindoescholen*. [s.n.].

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

De kwaliteit van Hindoescholen

ISBN 978-90-5335-158-1

Ridderprint drukkerij

© 2008 Sharda Roelsma-Somer. All rights reserved. No part of this publication may be produced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior permission in writing from the proprietor.

De kwaliteit van Hindoescholen

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit van Tilburg,
op gezag van de rector magnificus, prof. dr. F.A. van der Duyn Schouten,
in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een door het college
voor promoties aangewezen commissie in de aula van de Universiteit

op woensdag 17 september 2008 om 10.15 uur

door

Sharda Firoza Hermien Roelsma-Somer

geboren op 31 augustus 1962 te Paramaribo, Suriname.

Promotores:

Prof. dr. R.S. Gowricharn

Prof. dr. J.F.A. Braster

Promotiecommissie:

Prof. dr. M.J. de Jong

Prof. dr. A. de Ruijter

Prof. dr. J.B. Rijsman

Dr. M. Spotti

Dit proefschrift is mede tot stand gekomen door een financiële bijdrage van de Stichting Vorming Multiculturele Kader, Repairdesk en stichting Chak Su.

Inhoudsopgave

INHOUD	6
VOORWOORD	8
INLEIDING	11
Hoofdstuk 1 Vrijheid van het onderwijs	21
1.1 De verzuiling	21
1.2 Artikel 23 grondwet: de vrijheid van onderwijs	25
1.3 Stichtingsnormen en deugdelijkheidseisen	27
1.4 De verhouding scheiding kerk en staat	30
1.5 Samenvatting	31
Hoofdstuk 2 Identiteit en kwaliteit van scholen in de literatuur	37
2.1 Het begrip identiteit	37
2.2 Hindoescholen	42
2.3 Zwarte en witte scholen	43
2.4 Verschillen tussen scholen	45
2.5 Ouders	49
2.6 Integratie versus segregatie	50
2.7 Samenvatting	53
Hoofdstuk 3 Indicatoren kwaliteit en identiteit van het onderwijs	59
3.1 Het begrip kwaliteit	59
3.2 Het vijf-factorenmodel	61
3.2.1 Een sterk leiderschap en doelgericht management	61
3.2.2 Een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen	62
3.2.3 Een ordelijke maar niet onderdrukkende schoolsfeer	64
3.2.4 Monitoring	64
3.2.5 De verwerving van basisvaardigheden	66
3.3 Identiteitsindicatoren	67
3.3.1 Ouders	67
3.3.2 Leerkrachten zorgvuldig selecteren	68
3.3.3 Religie	69
3.3.4 Het socialisatieproces	69
3.4 Samenvatting	73

Hoofdstuk 4 De onderzoeksopzet	77
4.1 De context: Schilderswijk en Transvaal	77
4.2 De deelnemende scholen	84
4.3 Onderzoekspopulatie	89
4.4 Methoden en Technieken	89
4.5 Uitvoering van het onderzoek	93
Hoofdstuk 5 De indicatoren voor kwaliteit in de praktijk	99
5.1 Een sterk leiderschap en doelgericht management	99
5.2 Een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen	104
5.3 Een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer	111
5.4 De verwerving van basisvaardigheden	114
5.5 Monitoring	120
5.6 Overige zaken uit de interviews	123
5.7 Output van de scholen	126
5.8 Samenvatting	132
Hoofdstuk 6 Indicatoren voor identiteit in de praktijk	137
6.1 Religie	137
6.2 Ouderlijke betrokkenheid	139
6.3 Selectie leerkrachten	140
6.4 Normen en waarden van scholen	142
6.5 Schoolgerelateerde factoren	143
6.5.1 Pedagogisch-onderwijskundige methode	143
6.5.2 Organisatie	144
6.5.3 Integratie	145
6.6 Het identiteitsprofiel van scholen	145
6.7 Samenvatting	154
Hoofdstuk 7 Kwaliteit en identiteit in de ogen van oud-leerlingen	159
7.1 De basisschool volgens de oud-leerlingen	159
7.2 Schoolkeuze oud-leerlingen	169
7.3 Toekomstplannen oud-leerlingen	172
7.4 Samenvatting	174
Conclusies	179
Summary	185
Literatuurlijst	189
Lijst van tabellen	198

Voorwoord

Een proefschrift komt zelden in isolement tot stand, in praktisch alle gevallen hebben anderen direct of indirect een bijdrage aan geleverd. Het onderwerp is destijds voorgesteld door promotor prof. dr. Ruben Gowricharn. Hij speelde daarmee in op mijn belangstelling voor het hindoeïsme en m'n ervaring opgedaan bij de afdeling onderwijs van de gemeente Den Haag. Zo ontstond het voornemen om hindoescholen tot onderwerp van een promotieonderzoek te maken. Mijn dank aan Ruben Gowricharn is groot, ook al omdat hij mij enorm heeft gestimuleerd om dit proefschrift te schrijven. Zijn begeleiding heb ik als buitengewoon stimulerend, creatief en kritisch ervaren, en het heeft mij aanzienlijk geholpen om onderwijszaken in een breder verband te plaatsen.

Prof. dr. J.F.A. Braster dank ik eveneens zeer voor zijn constructieve begeleiding van het empirisch deel. Zijn commentaren hebben mij gestimuleerd om het veldonderzoek op een creatieve manier te verrichten.

Naast de promotoren ben ik mijn collega-promovendi van de Stichting Vorming Multicultureel Kader (SVMK) dank verschuldigd de vele inspirerende workshops, seminars, salons en verslagen die aanzienlijk hebben bijgedragen tot de verhoging van m'n academisch peil. De SVMK was een dankbare, aangename en leerrijke ervaring.

Dank gaat ook uit naar alle respondenten voor hun medewerking aan de soms lange interviews over hun ervaring met scholen. Een welgemeende dank gaat ook uit naar Sheraz Kazmi voor zijn technische ondersteuning. Mijn zoon Shanker dank ik zeer voor alle uren die wij in de bibliotheken hebben doorgebracht. Mijn echtgenoot, Tjeerd, heeft mij op zijn nuchtere Friese manier geholpen op tal van manieren die teveel zijn om op te noemen. Ik volsta met erop te wijzen dat zonder zijn ondersteunende hulp dit proefschrift er bekaaid van was afgekomen. Mijn drie kinderen dank ik voor het begrip en geduld dat ze hadden als mama weer 'wetenschappelijk bezig was'.

Tenslotte een woord van dank aan mijn ouders. Zij hebben zelf nooit de kans gekregen om te studeren voor het beroep dat ze dolgraag wilden uitoefenen en hebben mij alle kansen gegeven om te leren. Mijn vader, die er helaas niet meer is, heeft mij altijd gestimuleerd om door te leren en om door te zetten. Mijn moeder ben ik dankbaar omdat zij altijd bleef geloven in mijn kunnen. Ik ben blij dat ik hun vertrouwen met deze dissertatie heb kunnen waarmaken.

Den Haag, juli 2008

Inleiding

Gemeenschappen reproduceren zich door instituties op te richten, waarden en normen in stand te houden of aan te passen en sociale banden te continueren. Dat geldt ook voor migrantengroepen die zich in den vreemde als etnische groepen formeren. In dat kader ontwikkelen zij een verenigingsleven, belijden hun meegebrachte godsdiensten, richten zij scholen op, vormen gezinnen en handhaven hun gezinsleven. De school vormt in dit proces van culturele reproductie een bijzondere rol. Hier komen elementen als opvoeding, onderwijs, godsdienst en culturele vorming bij elkaar. Het is daarom niet verwonderlijk dat culturele gemeenschappen hun eigen scholen oprichten en op die manier hun eigen continuïteit veilig stellen. Deze ontwikkeling geldt ook voor de religieuze gemeenschappen in Nederland en meer in het bijzonder voor recent gearriveerde migrantengemeenschappen.

Dergelijke processen van creatie van eigen “etnische” instellingen gaan zelden zonder slag of stoot. De eigen scholen zijn te boek komen te staan als bijzondere scholen. Dit type scholen heeft regelmatig onder vuur gelegen. Het ging daarbij niet om het onderwijs dat andere pedagogische principes hanteerde of om latere Japanse, Chinese en internationale scholen, maar vooral om scholen op religieuze grondslag. Deze strijd om erkenning is gewonnen door het religieuze segment van de bevolking, een overwinning die is vastgelegd in artikel 23 van de Nederlandse grondwet dat de vrijheid van onderwijs garandeert. Het onderwijslandschap vertoonde vanuit deze grondslag een grote variatie aan pedagogische beginselen, schoolculturen, sociale milieus en levensbeschouwingen. Dit betekent niet dat – zeker na de ontzuiling – kinderen van religieuze ouders uitsluitend religieuze scholen bezochten. De religieuze oriëntatie van de schoolbevolking was zeer gemengd, mede omdat de schoolkeuze door pragmatische overwegingen zoals de afstand tussen school en huis werd bepaald. De schoolbevolking was zodoende een religieus gemengde bevolking. Deze menging gold ook voor religieuze allochtone ouders.

De huisvesting van migranten concentreert zich in sommige stedelijke gebieden. Het is niet alleen de woonconcentratie die opvalt. Het gaat vaak om huishoudens met een relatief laag inkomen, waarvan de leden eveneens een laag opleidingsniveau bezitten en van niet-Europese herkomst zijn. Deze woonwijken, de zogenaamde achterstandswijken, vaak geassocieerd met autochtone arbeiderswijken, staan bekend als zwarte wijken. De scholen in de zwarte wijken worden veelal bezocht door de (zwarte) wijkbewoners en worden zwarte scholen genoemd. Het imago en de kwaliteit van de scholen werd bepaald door de kenmerken van de wijkbevolking.

Het is sinds de verzuiling een algemene opvatting dat de emancipatie van leerlingen uit lagere sociale milieus het beste kan plaatsvinden vanuit de eigen kring. Door zowel nadruk te leggen op de eigen religieuze identiteit als op het feit dat men deel uitmaakt van een cultureel plurale samenleving, kunnen de leerlingen zich beter ontwikkelen. Dat leidt tot een positief zelfbeeld wat de leerprestaties van leerlingen versterkt. Westerbeek (1999:24) omschrijft het als volgt: “Pupils may feel more at ease in classrooms with a large group of their own ethnicity and this in turn may influence achievement positively”. Uit diverse onderzoeken komt naar voren dat in dergelijke situaties de zeden en

gewoonten, dus de etnische identiteit, niet hoeft te worden verantwoord en te worden verdedigd, waardoor onderlinge relaties en onderwijsprestaties niet negatief worden beïnvloed (Teunissen, 1988; Bloembergen & Nijhuis, 1993; Verkuyten & Thijs, 2000).

Dit inzicht wordt ook gedeeld door de allochtone gemeenschappen. Volgens de beschikbare onderzoeksliteratuur hebben de volgende overwegingen mede ten grondslag gelegen aan de oprichting van deze scholen (Versloot, 1990; Shadid & Koningsveld, 1990; Driessen & Bezemer, 1999; Ledoux, Schoonhoven, Sikkes, 2003). Veel allochtone ouders waren ontevreden met het reguliere onderwijs. Zij vonden dat hun kinderen in het regulier basisonderwijs achtergesteld werden ten opzichte van autochtone leerlingen. Autochtone leerlingen kregen meer aandacht in het regulier onderwijs en een hoger advies voor het voortgezet onderwijs. De meerwaarde van ‘eigen’ scholen volgens de allochtone ouders is, dat de kwaliteit van het onderwijs ten opzichte van hun kinderen verbetert en dat het onderwijs aansluit op de opvoedingspraktijk van het gezin en samen met kerk, school en opvoeding op één lijn ligt.

Net als andere scholen staan ook de allochtone bijzondere scholen onder overheidstoezicht en moeten ze voldoen aan de eisen van deugdelijkheid. Deze deugdelijkheidseisen worden door de wetgever opgelegd. Het betreft zaken als: het voldoen aan de eisen van een schoolgebouw, de grootte van de klas, de verzorging van het onderwijs in het Nederlands, het hebben van een gymzaal en vakleerkrachten die het onderwijs geven. Scholen hebben ruimte voor invulling van een eigen curriculum, waarin godsdiensten worden verzorgd. Vanaf het schooljaar 2001/2002 is het Nederlands ook bij de godsdiensten de instructietaal.

Volgens bevindingen van de onderwijsinspectie zijn de gemiddelde resultaten van zwarte scholen beneden het landelijk gemiddelde, hoewel uit recent onderzoek naar voren komt dat de kwaliteit verbetert (SCP, 2006; CBS, 2007). De twijfel aan de onderwijskwaliteit is niet beperkt tot zwarte scholen, maar omvat praktisch ook de allochtone bijzondere scholen, i.c. de hindoe- en moslimscholen. Zo deze scholen van een lager niveau zijn, bereiden ze hun leerlingen onvoldoende voor op de samenleving. Eigen scholen zouden segregatie in de hand werken waardoor de toch al achtergestelde allochtone leerlingen hun achterstand niet inhalen. (Tesser & Ideman, 2001).

Er is echter een verschil tussen de zwarte scholen en bijzondere allochtone scholen, al is de betekenis van dat verschil niet altijd duidelijk. De meeste wijkbewoners kiezen op pragmatische gronden voor de dichtstbijzijnde school. De “verzwarting” van de basisschool is dus een rechtstreeks gevolg van de wijkconcentratie.

Anders is het bij hindoescholen. Formeel zijn dit scholen waaraan hindoeïstische beginselen ten grondslag liggen. In de praktijk is dat nauwelijks het geval en komt het hindoeïstisch karakter tot uitdrukking in enkele aanvullende vakken als godsdienst en Hindi. Voor de rest zijn het gewone scholen die dienen te beantwoorden aan de eisen van de onderwijsinspectie. De leerlingenpopulatie wordt voornamelijk bepaald door de Hindostaanse gemeenschap die voor het leeuwendeel bestaat uit hindoes en daarnaast uit kleinere aantallen niet gelovigen, moslims en autochtonen. Het religieuze deel van de bevolking in de wijk is in de regel te gering in aantal om een bijzondere school te bevolken. De schoolbevolking van hindoescholen is daarom afkomstig van meerdere wijken.

Hoewel het etnisch-religieuze milieu van de leerlingen op hindoescholen ongeveer dezelfde is, hoeft dat – vanwege de herkomst uit verschillende wijken – niet te gelden voor het sociaaleconomisch milieu. Deze verschillen in sociaaleconomische kenmerken zijn minder groot wanneer de wijken aan elkaar grenzen en dezelfde status hebben. Dergelijke verschillen kunnen ook aanwezig zijn tussen huishoudens binnen een en dezelfde wijk, maar het is redelijk te veronderstellen dat de onderlinge verschillen niet erg groot zullen zijn.

In de afgelopen jaren is de aard van de discussie over integratie van allochtonen scherper geworden. Door de gebeurtenissen na de moord op Theo van Gogh liggen allochtone instituties als het ware onder een vergrootglas. Religie en de oriëntatie op eigen instituties worden als een integratiebelemmerende factor gezien. Dat geldt ook voor de oprichting van ‘eigen’ scholen. Evenals moslimscholen staan ook hindoescholen onder druk om te bewijzen dat zij gewone Nederlandse scholen zijn die, liefst met behoud van hun eigen identiteit, kwalitatief goed onderwijs leveren en hun leerlingen voorbereiden op de Nederlandse samenleving.

Dit onderzoek heeft betrekking op hindoescholen. De belangrijkste reden om deze scholen tot onderzoeksobject te maken is de geringe bekendheid met dit onderwijs. In wetenschappelijke literatuur en in de publieke opinie staan vooral de zwarte scholen en de moslimscholen in de belangstelling. Het gebrek aan kennis was de voornaamste reden voor dit onderzoek naar hindoescholen.

Hindoescholen zijn gesticht door Hindoes die oorspronkelijk uit Suriname afkomstig zijn. Deze achtergrond is van belang om enkele specifieke kenmerken voor het voetlicht te halen.

Suriname is een kolonie geweest van Nederland. Dat heeft tot gevolg dat het onderwijs in Suriname (nog steeds) op Nederlandse leest is geschoeid. Het Nederlands is vanaf de jaren 1940 de officiële instructietaal. Tijdens en na de 2e wereldoorlog trok een deel van de Hindostanen, die merendeels in de districten woonden, naar de stad Paramaribo. De stad was een creools milieu waar Hindostanen het Nederlands of het creools dienden te spreken. Thuis spraken zij lange tijd het Sarnami, een variant van het Hindi, en op school het Nederlands. Van Houte (1963: 97) kenmerkte het bilinguïsme van Hindostaanse leerlingen als volgt: “zij zijn tweetalig, maar zij zijn in beide talen zwak gebleven”.

Niettemin ontstond er in de stad een etniseringsproces dat overigens op het platteland was begonnen en zich versneld voortzette in het nieuwe stedelijke milieu. Gowricharn (2008: 24) vat de uitkomsten van het etniseringsproces zo samen: “Er ontstonden basisscholen en scholen voor het voortgezet onderwijs, internaten en weeshuizen, radiostations en televisiezenders, bioscopen, tempels en moskeeën, nieuwe politieke partijen. De vooruitgang in het onderwijs was merkbaar, het aantal intellectuelen en ondernemers nam toe, vrouwen genoten steeds meer onderwijs en emancipeerden”. Het dagelijkse leven van steeds meer Hindostanen kenmerkte zich door de omgang met andere culturen terwijl zij met succes hun eigen culturele identiteit grotendeels wisten te handhaven.

Dat kwam ook tot uiting in de handhaving van godsdiensten. Het Surinaamse hindoeïsme kent twee stromingen. De grootste stroming is de Sanatan Dharm waar 80% van de hindoes aanhanger van is. Deze stroming is traditioneel in oriëntatie, is polytheïstisch en kent een nauwelijks aanwezig kastenstelsel dat vooral van belang is voor de vervulling van het priesterambt. De andere stroming is de Arya Samaaj die een hervormingsbeweging is geweest aan het begin van de 20e eeuw in India. De Hindostaanse moslims vallen uiteen in Ahmaddyas en Soennies. In dit onderzoek zal niet verder ingegaan worden op de islam.

Naast de verschillen tussen de Sanatan Dharm en de Arya Samaaj zijn er ook enkele overeenkomsten. Het hindoeïsme kent geen stichter en heeft geen centraal orgaan dat de voorschriften en gedragsregels controleert. Als hindoe gelooft men in wedergeboorte. Verder gelooft een hindoe in het vervullen van de juiste plichten en in geweldloosheid. Een vegetarisch dieet wordt ook nagestreefd. Niet-vegetarische hindoes zullen rundvlees vermijden (Burg van der, 1986). Hindoes zijn niet afhankelijk van aparte tempels, hoewel het streven bestaat om enkele prestigieuze tempels te realiseren. Veel leden van de Sanatan Dharm hebben thuis een eigen tempel waardoor de behoefte aan buitenshuis georganiseerde religieuze bijeenkomsten beperkt is tot hoogtijdagen.

Op de hindoescholen in Suriname is niet alleen de instructietaal het Nederlands, ook het curriculum is Nederlands, hoewel gaandeweg de inhoud van een aantal vakken zoals economie, geschiedenis en aardrijkskunde zijn aangepast aan de Surinaamse context. Die ontwikkeling geldt ook voor de leerkrachten die een “Nederlandse” opleiding hebben gevolgd. Al deze aspecten golden ook voor de scholen die door Hindoes in Suriname vanaf 1963 werden opgericht. Het Surinaamse onderwijssysteem leidde op voor de Nederlandse maatschappij, een verlies van menskracht voor Suriname dat voor de onafhankelijkheid in de emigratie tot uitdrukking kwam. Naast deze Nederlandse vorming op de Surinaamse scholen raakten ook de Surinaamse ouders vertrouwd met het Nederlandse onderwijs.

Na 1960 komt een migratie op gang van Hindostanen naar Nederland. De emigratie kende een piek in het jaar 1975, het jaar van de onafhankelijkheid van Suriname. Bang voor rassenonlusten en om de toegang tot Nederlandse welvaartsbronnen te verliezen, vertrokken grote delen van alle bevolkingsgroepen naar Nederland. Ondanks een spreidingsbeleid door de Nederlandse overheid, is de concentratie Hindostanen in Den Haag het grootst. In 2004 wordt het totaal aantal Hindostanen geschat op 110.000 personen zowel voor de eerste als de tweede generatie Hindostanen (Choenni & Harmen, 2007). Exacte cijfers omtrent Hindostanen ontbreekt omdat zij in de statistieken niet apart zijn gecategoriseerd naar etniciteit.

In 1988 is de eerste Sanatan Dharm Hindoeschool opgericht in Den Haag. In 1991 is mede door een conflict tussen bestuursleden en ouders een tweede hindoeschool opgericht, eveneens gestoeld op de leer van de Sanatan Dharm. Het ging echter om een andere stroming, de Karma Veda, die als uitgangspunt hanteert dat niet alleen Brahmanen door geboorte priesters mogen worden, maar iedereen die het ambt kan vervullen.

In 2008 waren er in heel Nederland 50 hindoetempels (www.hindoeraad.nl). Deze ontwikkeling geeft aan dat de behoefte aan religieuze diensten sterk is gegroeid. Die

groei komt eveneens tot uiting in de toegenomen vraag naar hindoescholen. In 2008 waren er 6 hindoescholen in Nederland, een zevende hindoeschool is in oprichting. Een verklaring voor deze toename is, dat allochtone ouders kiezen voor 'eigen' scholen in plaats van 'zwarte', 'witte' of gemengde scholen (De Jong, 2002). Deze schoolkeuze heeft vermoedelijk te maken met de identiteit van de school. De schoolkeuze wordt vergemakkelijkt doordat de hindoescholen busvervoer hebben om leerlingen vanuit alle wijken naar hun school te vervoeren.

Uit het voorgaande zijn drie kwesties te destilleren: de geringe kennis over hindoescholen, het omstreden karakter van de bijzondere scholen en de integratieve functie van deze scholen. Alle drie elementen zijn terug te brengen tot de cognitieve en integratieve kwaliteit van deze scholen. Dat leidt tot de volgende centrale onderzoeksvraag:

Wat verklaart de onderwijskwaliteit van hindoe basisscholen?

Ter toelichting:

Volgens de Van Dale is kwaliteit een geschiktheid, een hoedanigheid, de mate waarin iets geschikt is om voor een bepaald doel te worden gebruikt. Toegepast op het onderwijs kan deze omschrijving op meerdere wijzen worden opgevat.

Allereerst, en meest voorkomend, wordt de kwaliteit van scholen vooral afgelezen aan de gemiddelde cijfers die leerlingen behalen. Naast deze cijfers worden Cito-scores gehanteerd om de kwaliteit van de scholen bepalen. Dit is de meest dominante benadering van de "kwaliteit van de scholen".

Daarnaast kan de onderwijskwaliteit worden afgelezen aan de maatschappelijke en morele vorming van de leerlingen. Worden leerlingen voorbereid op de samenleving? Slagen zij erin om goede burgers te worden? Zijn zij tevreden over het genoten onderwijs? Deze kwalitatieve dimensie van het begrip kwaliteit is mede afhankelijk van de identiteit van de scholen, en meer in het bijzonder van de doelstellingen die de school zichzelf stelt. Uit zowel buitenlands als Nederlands onderzoek komt naar voren dat er verschillen in kwaliteit zijn tussen vergelijkbare scholen (Hüpscher-Post, 1990; Jungbluth, 1997; Bosker & Scheerens, 1989; Pels, 2000). Het feit dat scholen in leerprestaties van elkaar verschillen bij vergelijkbare leerlingenpopulaties nodigt uit om deze verschillen te verklaren vanuit schoolkenmerken.

Er is nog een derde dimensie van het begrip onderwijskwaliteit en die heeft betrekking op de onderlinge verschillen tussen leerlingen binnen een school of klas. Leerlingen stromen met een ongelijke bagage de basisschool in. In de eerste optiek, de benadering waarin de behaalde cijfers centraal staan, wordt vooral gekeken naar de (gemiddelde) resultaten van leerlingen met de betere startkwalificaties. De resultaten van de achterblijvende groepen leerlingen zijn te wijten aan het thuismilieu, zo is de gangbare mening. De school blijft in deze optiek buiten schot. De soms grote onderlinge verschillen en zelfs de achteruitgang van leerlingen zijn voor rekening van het thuisfront. Tegen deze situatie kan worden aangevoerd dat een kwalitatief hoogwaardige school ook de onderlinge verschillen tussen de leerlingen kan en dient te verminderen. Het gaat in deze redenering niet alleen om de absolute vooruitgang van leerlingen, maar ook

om de vooruitgang ten opzichte van elkaar. Deze dimensie van de onderwijskwaliteit komt in dit onderzoek niet aan de orde, dat vereist een ander type onderzoek waarbij de medewerking van de scholen cruciaal is. Die medewerking is bij de uitvoering van dit onderzoek niet optimaal verkregen (zie hoofdstuk vier).

De school is een sociaal systeem waarbinnen een leer- en ontwikkelingsproces plaats vindt. Dat proces wordt in de literatuur geduid met begrippen als input, proces en output. Scheerens e.a. (1988: 4) geven dit schematisch als volgt weer waarbinnen de kwaliteitsdimensies kunnen worden ingepast.

Figuur 1: Model van het onderwijssysteem

Input	Proces	Output
Financiële- en materiële hulpbronnen	Curriculumkenmerken	Prestaties
Kenmerken docenten	Organisatiekenmerken	Gerealiseerde loopbaan
Kenmerken leerlingen	Klimaatskenmerken	Drop-out

Bron: Scheerens e.a. (1988:4)

Tenslotte: het hindoe karakter van de school komt nauwelijks tot uitdrukking in het curriculum, maar vooral in het sociale milieu dat de school bezoekt. De initiatiefnemers zijn Hindoes, de leerlingen en/of hun ouders zijn Hindoe, de leerkrachten zijn grotendeels Hindoe. Deze religieuze en etnische homogeniteit van de schoolbevolking drukt een stempel op zaken als de gezagsverhoudingen tussen leerlingen en leerkrachten, de didactiek, interne cohesie en de sociale controle. Of en in welke mate deze etnische schoolcultuur van invloed is op de onderwijsprestaties is niet duidelijk. Maar het is wel een redelijke veronderstelling dat deze sociale omstandigheden de leerprestaties bevorderen.

De centrale onderzoeksvraag kan aan de hand van de volgende deelvragen worden beantwoord.

1. Welke kwaliteitsverschillen zijn er tussen hindoescholen enerzijds en andere basis scholen in de gekozen wijken anderzijds?
2. Welke identiteiten streven deze scholen na?
3. Hoe waarderen de oud-leerlingen – mede gelet op eventueel verworven functies - achteraf hun scholen?

Met de eerste deelvraag wordt nagegaan waarin de scholen onderling van elkaar verschillen. Hier wordt niet verwezen naar de etnische milieuverschillen noch naar het sociaaleconomische milieu en de fysieke omgeving die zij gemeen hebben met de andere basisscholen, al wordt deze context beschreven in hoofdstuk vier. De eerste deelvraag heeft betrekking op de verschillen in schoolresultaten. Met de tweede vraag wordt geïnformeerd naar de onderscheidende strevingen van de scholen. Zoals betoogd worden

de kwalitatieve resultaten van de scholen mede bepaald door de identiteit. De derde vraag informeert naar de posities die leerlingen van hindoescholen vervullen nadat zij van school af zijn. Hieraan kan immers het succes van de vormende kant van de onderwijskwaliteit worden getoetst.

De rapportage van dit onderzoek is als volgt opgebouwd.

Deze bijzondere scholen, waar de hindoescholen toebehoren, danken hun bestaansrecht aan de vrijheid van onderwijs. Derhalve staat in hoofdstuk een de vrijheid van onderwijs centraal. De vrijheid van onderwijs is in artikel 23 van de grondwet verankerd en hieruit komen drie andere vrijheden voort, namelijk de vrijheid om scholen te stichten, de vrijheid om de richting van het onderwijs vast te stellen en vrijheid om de inrichting van het onderwijs te bepalen. Deze vrijheden zijn relatief vanwege de stichtingsnormen en deugdelijkheidseisen die door de overheid zijn opgelegd.

In hoofdstuk twee wordt kort theoretisch ingegaan op de identiteit van scholen. De identiteit is het zelfbeeld waarmee een school zich onderscheidt van andere scholen, maar die identiteit bepalen zij niet in vrijheid. Wanneer ouders een basisschool moeten kiezen, laten zij zich zelden door één motief leiden. In onderzoeken naar schoolkeuzemotieven van ouders komen de variabelen afstand, richting en kwaliteit vaak terug als overwegingen. Zo ook vormen de processen die tot de zwarte scholen leiden een buiten de school gelegen factor die de identiteit mede bepaalt.

In hoofdstuk drie staat de kwaliteit van onderwijs centraal. De kwaliteit van basisscholen wordt beoordeeld aan de hand van Cito-scores. In de literatuur zijn echter vijf kwaliteitsindicatoren gevonden, het zogenaamde vijffactoren-model, om de kwaliteit van scholen te kunnen vaststellen. Naast deze vijf kwaliteitsindicatoren worden tevens vier identiteitsindicatoren gepresenteerd die mede van invloed zijn op de kwaliteit van het onderwijs. Deze kwaliteits- en identiteitsindicatoren worden vervolgens in het empirisch onderzoek gebruikt om de kwaliteit van scholen vast te stellen.

Hoofdstuk vier is een beschrijving van de opzet van het veldonderzoek. Aan de orde komen de selectie van de onderzoekseenheden, de response en de verschillende bronnen die zijn gebruikt om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Ook wordt de context van de onderzochte scholen beschreven en de wijze waarop de selectie van de onderzochte scholen is gemaakt.

De hoofdstukken vijf tot en met zeven vormen de rapportage van het veldonderzoek. In hoofdstuk vijf worden de onderzochte scholen aan de hand van het in de literatuur gevonden vijffactoren-model beoordeeld. Deze vijf factoren geven een onvolledig beeld van de kwaliteit van scholen. Daarom wordt als vervolg in hoofdstuk zes de scholen beoordeeld volgens de vier identiteitsindicatoren. In hoofdstuk zeven wordt kwaliteit vanuit het perspectief van oud-leerlingen weergegeven. Voor de kwalitatieve dimensie van de onderwijskwaliteit van basisscholen is het belangrijk om na te gaan hoe oud-leerlingen hun basisschool hebben ervaren. Dat aspect komt in hoofdstuk zeven aan de orde. Het slothoofdstuk pakt de centrale probleemstelling weer op en is tevens de uitleiding.

Vrijheid van het onderwijs

1. Vrijheid van het onderwijs

Hindoescholen kunnen opgericht worden op grond van artikel 23 van de grondwet waarin de vrijheid van onderwijs is vastgelegd. De vrijheid van onderwijs is door twee schoolstrijden tot stand gekomen. De eerste schoolstrijd heeft de vrijheid van onderwijs opgeleverd en de tweede schoolstrijd heeft geleid tot een financiële gelijkstelling van het openbaar en bijzonder onderwijs. Het ontstaan van bijzondere scholen is inherent aan de verzuiling. Door het aanvaarden van diverse religies in de samenleving hebben burgers bijzondere scholen kunnen oprichten. Artikel 23 van de grondwet (voorheen artikel 208) is door onder andere het oprichten van hindoescholen aan discussie onderhevig.

De vrijheid van onderwijs omvat drie gebieden: de vrijheid van oprichting of stichting, de vrijheid van richting en de vrijheid van inrichting. De overheid heeft bepaald dat ondanks de vrijheid van onderwijs scholen zich moeten houden aan stichtingsnormen en deugdelijkheidseisen. Stichtingsnormen zijn de voorwaarden waar het schoolbestuur aan moet voldoen om een bijzondere school te kunnen oprichten. De deugdelijkheidseisen zijn de minimumvoorwaarden waar een school zich aan moet houden ten aanzien van inhoud, schoolgebouw, bekwaamheid en bevoegdheid van de leraren en dergelijke. Dit maakt dat de vrijheid van onderwijs relatief is.

Hoe een land omgaat met de vrijheid van godsdienst en dus de vrijheid van onderwijs heeft onder andere te maken met de invulling van de verhouding tussen kerk en staat. De verhouding van kerk en staat is per land verschillend. Deze bepaalt de concrete organisatie en andere zaken van de bijzondere scholen, zoals de financiering, de vrijheden en de eindtermen van het onderwijs.

In paragraaf 1.1. wordt in het kort het ontstaan van de verzuiling uiteengezet, die heeft geleid tot de vrijheid van onderwijs, waaraan hindoescholen hun bestaansrecht te danken hebben. Hindoescholen zijn onder andere op basis van hun identiteit opgericht en derhalve zal de verzuiling in relatie met de identiteit worden belicht. In paragraaf 1.2 wordt artikel 23 van de grondwet weergegeven, waaruit zal blijken dat de vrijheid van onderwijs uit drie onderdelen bestaat. Vervolgens worden in paragraaf 1.3 de stichtingsnormen en deugdelijkheidseisen uiteengezet om de relatieve vrijheid van onderwijs inzichtelijk te maken. In paragraaf 1.4 komt de scheiding van kerk en staat aan bod. De invulling van het onderwijs vanuit de godsdienstvrijheid wordt gerelateerd aan de verhouding tussen kerk en staat. De verhouding tussen kerk en staat en de invulling van bijzondere scholen worden staatsrechtelijk bepaald en zijn derhalve van belang voor het erkennen en financieren van bijzondere scholen. Vervolgens wordt dit hoofdstuk afgesloten met een samenvatting.

1.1 De verzuiling

In 1798 kreeg de vrijheid van godsdienst officieel vorm. Iedere burger was vrij om God te dienen op zijn eigen wijze en geen enkel kerkgenootschap mocht bevoor- of benadeeld worden. De dominante godsdienst van de samenleving en in het openbaar onder-

wijs was protestants-christelijk. In die tijd was het ondenkbaar dat er geen relatie met God en het welzijn van de mens mogelijk zou zijn (van der Ploeg e.a., 2000). De christelijke deugden waren de noodzakelijke voorwaarden voor het gewenste maatschappelijk gedrag. Er werd een minister voor het onderwijs benoemd, met als doel het vestigen en versterken van het geestelijk fundament van het volk. Het standpunt van regerende vorsten als Karel V en Filips II was dat kerk en staat complementair moesten zijn en dat meerdere geestelijke stromingen tot tegenstellingen en onrust zouden leiden.

In lijn met de denkbeelden van Erasmus was Willem van Oranje er juist van overtuigd dat door het aanvaarden van diverse religies de samenleving rustig en ordelijk zou zijn. De gereformeerde kerk mocht openbare erediensten houden. Toch kregen andersgelovigen weinig ruimte om hun eigen school op te richten of de keuzemogelijkheid voor neutraal onderwijs zonder christelijke uitgangspunten voor hun kinderen. De katholieken gaven illegaal onderwijs aan hun kinderen in hun woonkamers. Door het gebrekkige onderwijs hadden de katholieke kinderen een achterstand ten opzichte van gereformeerde kinderen. Aangezien de bijzondere scholen geen overheidsfinanciën ontvingen waren zij afhankelijk van instellingen als de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen of de diaconie van welgestelde ouders. In 1857 stelde de overheid vast dat alle kinderen recht hadden op onderwijs aan de van staatswege bekostigde openbare volksscholen.

Mede door de verlichting stonden de volgende begrippen centraal: beschaving, verheffing, deugdzaamheid en zedelijkheid. Het godsdienstige leven werd toen minder streng nageleefd (Koelman, 1987; Ploeg van der e.a. 2000). Vanaf de schoolwet van 1806 was het dominante standpunt dat het onderwijs een algemeen christelijk karakter zou moeten hebben. Het onderwijs zou moeten worden gekenmerkt door één christendom boven geloofsverdeeldheid. Uiteindelijk heeft dit tot bezwaar geleid bij zowel de katholieken als de orthodox-protestanten. De spanning tussen de verlicht protestantse overheid en de vertegenwoordigers van de orthodox-protestantse en katholieke groeperingen over het karakter van het dominante openbaar onderwijs liep uiteindelijk uit op een schoolstrijd. De katholieken begonnen te opteren voor de stichting van hun eigen scholen, omdat het openbaar onderwijs in hun ogen te protestants-christelijk was.

De leider van de orthodox-protestantse stromingen, Groen van Prinsterer was aanvankelijk tegen de oprichting van eigen bijzondere scholen. Hij wilde eerst een overheidsschool op protestants-christelijke grondslag. Later veranderde hij van gedachten en pleitte voor bijzondere scholen. De joden, die ook deel uitmaakten van de Nederlandse samenleving, hadden een uitzonderingspositie. De overheid subsidieerde reeds in een vroeg stadium joodse scholen. In de grondwet van 1848 heeft Thorbecke de vrijheid van onderwijs en eveneens de vrijheid om het beroep van onderwijzer te kiezen en uit te oefenen vastgelegd, mits aan eisen van bekwaamheid en goed zedelijk gedrag werd voldaan. De grondwet van 1848 had grote consequenties voor ouders, want zij konden eindelijk het onderwijs voor hun kinderen kiezen dat met hun geloofsopvattingen strookte. Dit werd echter nog niet in de praktijk gerealiseerd (Koelman, 1987; Ploeg van der e.a., 2000). Door het aanhoudende verzet van orthodox-protestanten en katholieken is na 1857 besloten dat het openbaar onderwijs een meer neutrale positie zou innemen wat betreft religie. Bovendien mochten zij met toestemming van de overheid hun eigen

scholen stichten, waardoor de eerste bijzondere scholen zijn ontstaan, echter zonder financiële middelen van de overheid.

In de periode na de totstandkoming van de onderwijsvrijheid die werd vastgelegd in de Grondwet en in de onderwijswet van 1857 ging de overheid in toenemende mate eisen stellen aan de kwaliteit van het onderwijs, de lokalen en de bekwaamheid van leraren. Het bijzonder onderwijs kreeg het steeds moeilijker om aan die overheidseisen te voldoen. Sinds 1887 heeft de overheid geleidelijk aan een beleid gevoerd waarbij zij bijzondere scholen voor een derde deel bekostigde, mits aan een aantal voorwaarden werd voldaan, zoals het voldoen aan de eisen van een rechtspersoon, het aantal verplichte vakken en minimumeisen met betrekking tot het schoolgeld (Lijphart, 1968; Koelman, 1987). Ondanks het gedeeltelijk bekostigen door de overheid, wat niet structureel was, redden de bijzondere scholen het op financieel gebied niet.

Aan het begin van de twintigste eeuw was de politieke toestand tussen de zuilen gespannen. Het bijzonder onderwijs kampte met grote financiële problemen en kon niet aan de overheidseisen voldoen. De toenmalige minister-president, Cort van der Linden, zocht naar een vreedzame oplossing tussen de zuilen en na het instellen van een pacificatiecommissie werden openbare scholen en bijzondere scholen op gelijke wijze gefinancierd. Deze regeling werd vastgelegd in de Grondwet van 1917. Alle lagere scholen zouden in het vervolg op gelijke basis, evenredig aan hun aantallen leerlingen, financiële steun van de overheid ontvangen.

Ontzuiling

Vanaf 1965 is er sprake van ontzuiling en secularisering door veranderende processen in de samenleving. Er is sprake van secularisering wanneer bepaalde instituties progressief autonoom worden ten opzichte van godsdienstige en kerkelijke normeringen (van Kemenade, e.a., 1987; Koelman, 1987). Door de ontzuiling hebben zowel religieus gedrag als religieuze instituties hun sociale relevantie verloren. De cultuur van de verzuiling is echter blijven bestaan, omdat men gewend is aan het idee van 'living apart together', waarbij mensen met verschillende ideeën, overtuigingen en cultuur samen kunnen leven (Velde & Verhage, 1996). Segmentering langs levensbeschouwelijke lijnen wordt vooral gezien als een gegeven of liever nog als een verworvenheid van het verzuilde bestel.

Vroeger kozen autochtone ouders voor een bijzondere school met een religieuze identiteit, zelfs als zij zelf niet vanuit een geloofsrichting praktiserend waren (van der Wouw, 1994). Het heeft iets dubbelzinnigs om ondanks een geseceuleerde samenleving en een afnemende behoefte aan godsdienst toch te kiezen voor een school met een religieus of levensbeschouwelijk karakter. Het blijkt dat ouders bepaalde verwachtingen hebben ten aanzien van de kwaliteit van confessionele scholen (Bronneman-Helmers & Taes, 1999). Ouders verwachten dat op confessionele scholen meer orde en rust heersen en dat er meer aandacht wordt besteed aan levensbeschouwelijke vraagstukken. Roomskatholieke ouders kiezen nog zelden op basis van levensbeschouwelijke overwegingen voor eigen scholen. Bij protestants-christelijken is een school met hun levensbeschouwing wel van belang. Voor Nederlands-hervormde, met name gereformeerde ouders geven levensbeschouwelijke overwegingen nog altijd de doorslag bij de schoolkeuze. 80% van de gereformeerden heeft nog steeds een voorkeur voor reformatische scho-

len en wil er desnoods voor reizen, omdat er een geringe spreiding is van reformato-
rische scholen (Herwijer & Vogels, 2004).

Geleidelijk aan vindt er een verandering plaats in de schoolkeuze van autochtone
ouders. De voorkeur van autochtone ouders gaat nu meer uit naar openbare scholen
dan naar een bepaald type bijzondere school met een religieuze identiteit. In 2007 kiest
slechts 36 procent van de Nederlanders voor een confessionele school. Voor het eerst is
de voorkeur voor een openbare school groter dan die voor een school op godsdienstige
grondslag (Volkskrant, 14 april 2007).

Verzuiling en identiteit

Identiteit kan op meerdere niveaus tegelijk betrekking hebben. Een identiteit is zowel
op een persoon als op een groep van toepassing (verzuiling). Identiteit kan ook van
toepassing zijn op een organisatie, zoals een school. De persoonlijke identiteit wordt
in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten, omdat in dit onderzoek de identiteit van
groepsvorming en de identiteit van de school van belang is.

Tijdens de verzuiling verliep het proces van emancipatie van katholieken en ortho-
dox- protestanten via de godsdienst. De betekenis van de godsdienstige identiteit zelf
nam toe en de groepsnormen werden aangescherpt. Als men als katholiek was geboren
en opgevoed, bleef men in het algemeen katholiek. Er was ook weerstand tegen ge-
mengde godsdienstige huwelijken (Velde & Verhagen, 1996). In het onderwijs werden
de waarden en normen van de eigen groep versterkt. Bijzondere scholen hadden naast
een eigen identiteit ook te maken met de Nederlandse identiteit. De bijzondere scholen
moesten zich schikken naar regels en voorschriften opgelegd door de nationale over-
heid (Velde & Verhagen, 1996).

Er kunnen vier aspecten worden onderscheiden voor een etnische groep: (Amersfoort
van, 1994: 4):

- “ 1. Men kiest niet voor een etnische groep, maar wordt in een bepaalde groep
geboren.
2. Een etnische groep bestaat niet op zichzelf, een etnische groep is per definitie in
interactie met één of meer andere etnische groepen. Naast zelfbepaling is er dus
sprake van definiëring door anderen.
3. Het etnische kenmerk overheerst andere vormen van sociale categorisering, zoals
klasse, stand of leeftijd. Dit betekent dat etnische groepen wat betreft deze ken-
merken zeer heterogeen kunnen zijn.
4. Door het verinnerlijken van normen en waarden wordt het behoren tot een
etnische groep een deel van de persoonlijkheid”.

Het behoren tot een etnische groep geeft een identiteit aan waarmee de etnische groep
zich van een andere groep kan onderscheiden. Etniciteit is een vorm van sociale orga-
nisatie gekenmerkt door zelfidentificatie en identificering door anderen (Velde & Ver-
hagen, 1996; Vermeulen & Govens, 1994). Het bovenstaande geeft aan dat de grenzen
tussen etnische groepen in principe niet van sociologische, maar van culturele aard zijn.

Het ontstaan van etnische groepen wordt onderscheiden door een “wij-zij” denken op basis van een godsdienst of taal.

Het onderwijs is bij uitstek het medium voor cultuuroverdracht en voor het in stand houden van de eigen identiteit. Spotti (2007: 170) geeft het volgende aan: “The identity learning process takes place, mostly unconsciously, during daily classroom life through what is being said and done by the classroom agents”. Het stichten van eigen scholen richt de aandacht op zelfidentificatie. “Identity is often seen as the problem or the illness and community cohesion as the solution or the cure”. (Khan, 2007: 10). Wetherell e.a. (2007) vinden dat het aannemen van een identiteit nodig is voor cohesie in de samenleving, hoewel zij eveneens aangeven dat het hebben van een eigen identiteit, zoals de protestanten en katholieken in Noord-Ierland, niet automatisch leidt tot een hechte gemeenschap en tot participatie in die gemeenschap. Een culturele identiteit blijft het onderscheid maken in “wij” en “zij” (Clarke e.a., 2007). Het zich onderscheiden van een ander en gegroepeerd worden in één van de twee categorieën kan gemakkelijk leiden tot etnische conflicten en tot instabiliteit van de staat. Het toekennen van eigen onderwijs en andere eigen middelen is voor een staat minder bedreigend (Velde & Verhage, 1996).

Op grond van de hier bovengenoemde vier kenmerken ten aanzien van de etniciteit kunnen hindoescholen zich onderscheiden op basis van een sociale organisatie en hun identiteit. De identiteit van katholieke en protestantse scholen is algemeen aanvaard door de samenleving, omdat er geen “wij-zij” denken meer is.

Hindoescholen worden als anders gezien, als “zij” en ervaren daardoor weerstand. De religieuze identiteit van hindoescholen wordt in verband gebracht met het tegengaan van integratie, onafhankelijk van de kwaliteit van deze scholen. Dat de discussie nog steeds de boventoon voert over de integratieproblematiek van allochtone leerlingen gezeten op hindoescholen geeft aan dat de aanvaarding van deze scholen nog niet is bereikt. In de volgende paragrafen wordt aangetoond dat hindoescholen structurele belemmeringen ervaren bij het oprichten van nieuwe scholen, ondanks de vrijheid van onderwijs.

1.2 Artikel 23 grondwet: de vrijheid van onderwijs

De vrijheid van onderwijs wordt in drie deelvrijheden onderscheiden: de vrijheid van oprichting of stichting, de vrijheid van richting en de vrijheid van inrichting. Onder vrijheid van oprichting wordt verstaan de vrijheid om een bijzondere school op te richten mits er aan een aantal voorwaarden is voldaan. In de vrijheid van richting is uitdrukkelijk de vrijheid van onderwijs en de vrijheid van godsdienst en levensovertuiging geregeld. De vrijheid van inrichting geeft aan dat bijzondere scholen zelf hun onderwijsdoelen mogen bepalen en vrij zijn om hun eigen leermethoden te handhaven. Deze aspecten van de vrijheid worden door de overheid ook aan beperkende voorwaarden gebonden, bijvoorbeeld aan regels betreffende bekwaamheid en zedelijkheid van de leerkrachten, de openbare orde en veiligheid of aan grenzen die voortvloeien uit andere rechten en vrijheden, zoals het discriminatieverbod. Hoewel het niet expliciet in artikel 23 van de

grondwet is genoemd, geeft dit artikel aan ouders een keuzevrijheid om zelf een school voor hun kind uit te zoeken.

Artikel 23 van de grondwet luidt als volgt:

- 1. Het onderwijs is een voorwerp van de aanboudende zorg der regering.*
- 2. Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangegeven vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.*
- 3. Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.*
- 4. In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven.*
- 5. De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bij zonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.*
- 6. Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.*
- 7. Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.*
- 8. De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.*

Het bijzonder onderwijs gaat niet uit van de overheid, maar van privaatrechtelijke personen. Het is net als het openbaar onderwijs onderworpen aan overheidstoezicht. (artikel, 23, lid 2 grondwet). Het onderwijs kan een godsdienstig of levensbeschouwelijk karakter hebben waarbij de scholen vrij zijn hun eigen leermiddelen te hanteren en ook leerkrachten te benoemen of te ontslaan (artikel 23, lid 5 en 6 grondwet). Het openbaar onderwijs dient levensbeschouwelijk-neutraal of pluriform te zijn en voor iedereen toegankelijk (artikel 23 grondwet, lid 3 en lid 4). Het eerste deel van lid 4 geeft de verant-

woordelijkheid van de overheid aan om te zorgen voor voldoende openbaar onderwijs. Uit deze bepaling blijkt dat niemand gedwongen is naar het bijzonder onderwijs te gaan. De vrijheid van inrichting is vanaf 1993 ingeperkt doordat de overheid voor alle basisscholen kerndoelen voorschrijft, waardoor de marges van de inrichtingsvrijheid smaller zijn geworden. Het bijzonder onderwijs dat aan de minimeisen voldoet zoals die in wetten zijn vastgelegd, wordt geheel door de overheid gefinancierd. (artikel 23 lid 6 en lid 7). De overheid staat garant voor een minimumniveau van het onderwijs. Al het onderwijs staat onder overheidstoezicht (artikel 23 grondwet, lid 2).

De vrijheid van onderwijs is een relatief begrip, omdat de overheid stichtingsnormen en deugdelijkheideisen aan scholen stelt. Vrijheid van onderwijs en subsidiëring van private initiatieven staan in nauwe relatie met elkaar. Subsidiëring van private scholen is noodzakelijk voor de realisering van de keuzevrijheid van burgers. In de praktijk ondervindt de vrijheid van onderwijs structurele belemmeringen. Structurele belemmeringen zijn factoren die de gelijkheid van kansen bij de verdeling van goederen en diensten ten nadele beoordelen ten aanzien van een bepaalde groepering (Shadid & Koningsveld, 1990).

1.3 Stichtingsnormen

In de nieuwe Lageronderwijswet van 1920 krijgt het bijzonder onderwijs dezelfde vorm van overheidsfinanciering als het openbaar onderwijs. Zo werd het voor protestantse en katholieke groeperingen gemakkelijk op scholen op te richten en in de praktijk gebeurde dat ook veelvuldig. Dat vandaag de dag ook andere religieuze groeperingen hun eigen scholen kunnen oprichten wordt nog eens bevestigd in een besluit van de Kroon waarin de volgende passage is te vinden: “bijzonder onderwijs, dat uitgaat van één van de richtingen, welke zich in het Nederlandse volk op geestelijk terrein openbaren” (kb, 1997). Door deze passage kan het hindoeïsme zich uitdrukkelijk manifesteren in de Nederlandse samenleving (Vermeulen & Kortmann, 1997).

Bijzondere scholen mogen vrijelijk worden opgericht door gelijkgestemde ouders die zich organiseren in de vorm van een rechtspersoon. In Nederland is rechtspersoonlijkheid vereist om in aanmerking te komen voor bekostiging (WPO, artikelen 47,48, 55). De bepalingen voor het stichten van nieuwe scholen zijn vastgelegd in onderwijswetten, onder andere in de wet op het primair onderwijs (WPO). De stichtingsnormen werpen drempels op om scholen te stichten. Deze drempels zijn sinds 1992 aanzienlijk verscherpt. In de Wet op het primaire onderwijs (WPO) staan regels over de inhoud van het onderwijs, de bekwaamheid en zedelijkheid van leraren en het toezicht op het onderwijs (WPO, artikelen 3 en 5). Het toezicht op het onderwijs wordt feitelijk uitgeoefend door de onderwijsinspectie. Eén van de taken van de onderwijsinspectie is het toezien op de naleving van de wettelijke voorschriften. Bij de beoordeling of het bijzonder onderwijs, de leerkrachten en de schoolgebouwen van het bijzonder onderwijs verantwoord zijn voor het geven van onderwijs, wordt de gelijkwaardigheid aan het openbaar onderwijs als belangrijkste maatstaf gehanteerd. Verder komt de gelijkwaardigheid van zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs tot uiting in een aantal gemeenschappelijke kerndoelen.

De op te richten basisschool kan voor bekostiging in aanmerking komen als zij jaarlijks voor komt in een door de gemeente vast te stellen plan dat ook de daarop volgende drie kalenderjaren bestrijkt. De minister van onderwijs moet het plan goedkeuren alvorens tot bekostiging over te gaan. De opneming van een openbare of bijzondere school in het plan geschiedt op basis van prognoses met betrekking tot verwachte leerlingenaantallen. Via prognoses moet een school aangeven hoe groot de belangstelling voor een school van de betreffende richting in de gemeente zal zijn (WPO, artikel 75 lid 1). Er moet dus sprake zijn van een ‘waarneembare’ beweging en een ‘gemeten’ belangstelling (getalscriteria) die voldoen aan de wettelijke stichtingsnorm. De stichtingsnorm is nu gerelateerd aan minimaal 200 leerlingen (Wet Primair Onderwijs (WPO) artikel 77, lid 2). In de meeste grote steden ligt de stichtingsnorm rond de 300 leerlingen. Voor Den Haag geldt de hoogste norm, namelijk 333 leerlingen. Bovendien moet een school binnen vijf jaar tussen de tweehonderd en driehonderd leerlingen aantrekken. Deze normen gelden echter per schoolbestuur en scholen kunnen derhalve onder die aantallen uitkomen door te fuseren. Er is echter een uitzondering: voor het stichten van een bijzondere school moet deze minimaal 50 leerlingen hebben indien er geen school van dezelfde richting bestaat binnen een straal van 5 kilometer van de beoogde plaats van vestiging.

De wet op het primair onderwijs schrijft in artikel 60 dat een bijzondere school aangesloten moet zijn bij een Commissie van Beroep. In artikel 61 wordt bepaald dat een Commissie van Beroep haar werkzaamheden uitstrekt tot ten minste 50 bijzondere scholen. Aangezien de hindoescholen nog niet zo lang bestaan, kunnen ze niet voldoen aan de eis van een dergelijke koepelvorming. De minister kan krachtens artikel 62, lid 1 het vereiste minimum aantal van 50 bijzondere scholen als werkterrein van een Commissie van Beroep lager stellen.

Sinds 2004 is er een nieuwe maatregel van kracht, namelijk dat een nieuw op te richten school voor niet meer dan 80% uit leerlingen met een zogenoemde leerachterstand mag bestaan. Er wordt ook een plafond aangebracht in de toekenning van achterstandsmiddelen aan reeds bestaande scholen (Herwijer & Vogels, 2004). Scholen met meer dan 80% achterstandsleerlingen krijgen niet meer dan 80% van de achterstandsmiddelen. Hindoescholen worden voornamelijk bevolkt door zogenoemde achterstandsleerlingen. De aangekondigde plafonds gelden voor al het openbaar en bijzonder onderwijs van alle richtingen, maar werken in de praktijk met name in het nadeel van bestaande allochtone bijzondere scholen, zoals onderstaande tabel laat zien.

Hieronder volgt het aantal scholen per denominatie en het gemiddelde percentage kinderen met laagopgeleide allochtone ouders.

Tabel 1: Denominatie leerlingen met laagopgeleide ouders in Nederland.

Aantal scholen	Denominatie	Percentage achterstandsleerlingen
46	islamitisch	90
5	hindoeïstisch	73
6	evangelisch	30
2	joods	17
2393	openbaar	16
2097	Rooms-katholiek	10
47	samenwerkingsscholen	10
1860	protestants-christelijk	8,5
339	algemeen-bijzonder	7
129	gereformeerd vrijgemaakt	1
120	reformatorisch	0,7
73	antroposofisch	0,5

Bron: Trouw, 10-07-2006

Het voldoen aan de stichtingcriteria, aan de eisen voor een overkoepelende beroepsorganisatie en aan de eis dat de leerlingenpopulatie voor niet meer dan 80% uit leerlingen met een achterstand mag bestaan, maakt het feitelijk onmogelijk om nog nieuwe hindoescholen op te richten.

De schoolstrijd ten tijde van de verzuiling heeft indirect geleid tot belangstelling voor de kwaliteit van het onderwijs (Velde & Verhagen, 1996). De openbare en bijzondere scholen gingen met elkaar concurreren op het gebied van kwaliteit. Het onderwijs bleef voor de politiek een punt van ‘aanhoudende zorg’. De nationale overheid drukte haar zorg uit in deugdelijkheidseisen. Deze deugdelijkheidseisen zijn de voorwaarden die gesteld worden aan de vrijheid van onderwijs en zijn dus relatief. Dit is in 1917 eveneens in de grondwet destijds artikel 192, nu artikel 23 lid 5 en 6) neergelegd. De overheid heeft naast haar algemene zorgtaak een specifieke plicht om eisen te stellen aan de deugdelijkheid van het onderwijs. Mede door de deugdelijkheidseisen kan het onderwijs als een collectieve voorziening worden beschouwd.

Deugdelijkheid is een ruim begrip. Volgens de grondwet zijn deugdelijkheidseisen die eisen die betrekking hebben op de inhoud van het onderwijs en de inrichtingsvoorschriften. Deze kunnen onderwijsinhoudelijk, schoolorganisatorisch of bestuurlijk van aard zijn (Boef-van der Meulen & Herwijer, 1992; Bertens, 2003). De uitwerking van de deugdelijkheidseisen vindt plaats in afzonderlijke onderwijswetten en wettelijke voorschriften die zowel op het onderwijs zelf als op de leerling betrekking hebben.

Mentink (1989: 200) omschrijft de deugdelijkheidseisen als volgt: “het geheel van eisen dat de wetgever aan scholen stelt, welke eisen de strekking hebben een behoor-

lijk functioneren van het onderwijs te waarborgen”. Ze zijn geen doel op zich, maar zijn de minimumvoorwaarden waar een school zich aan moet houden en kunnen in drie categorieën worden verdeeld (Deetman, 1983). De eerste categorie gaat over het feitelijk bestaan en functioneren van de school, zoals het aantal vakken, de cursusduur, aantal en duur van de lessen per week, minimum aantal leerlingen en de normen voor het splitsen van klassen. De tweede categorie deugdelijkheidseisen bestaat uit algemene randvoorwaarden voor stichtings- en opheffingsnormen, medezeggenschap van het personeel, de bouwkundige inrichting en de bedragen die aan schoolgebouwen en onderwijsvoorzieningen kunnen worden besteed. De derde categorie heeft betrekking op de eisen die worden gesteld aan het schooltoezicht (de inspectie) en de bevoegdheid van docenten (bekwaamheid onderwijzend personeel, salaris en rechtspositie). De bedragen zijn per school, per lokaal en per leerling precies gelijk tussen openbaar en bijzonder onderwijs, evenals het overschrijdingsbedrag per leerling.

Artikel 23 van de grondwet, in combinatie met de stichtingsnormen en de deugdelijkheidseisen, geeft bijzondere scholen bestaansrecht. Het bestaansrecht van bijzondere scholen verschilt per land. De meeste westerse landen kennen een stelsel waarbij de scheiding van kerk en staat wordt gepropageerd. In de hiernavolgende paragraaf wordt duidelijk gemaakt dat voor de relatie met de vrijheid van onderwijs het bepalend is hoe een land de scheiding van kerk en staat heeft ingevuld.

1.4 De verhouding scheiding kerk en staat

De meeste westerse stelsels hebben zich ertoe verplicht via het Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (artikel 13, lid 4 IVECR) de vrijheid van onderwijs in haar beide aspecten, namelijk de vrijheid van inrichting van onderwijsinstellingen en het keuzerecht van ouders in acht te nemen. Er zijn echter verschillen in de wijze waarop daaraan invulling wordt gegeven mede door de verhouding tussen kerk en staat. De neutraliteit in de verhouding tussen kerk en staat kan neigen naar uiterst positief tot uiterst negatief. Bij negatieve neutraliteit wordt uitgegaan van volledige afwezigheid van de verwijzing naar een levensbeschouwelijk of religieus kenmerk. Dit komt voor in Frankrijk waarbij het grondwettelijk ‘laïcité’ de leidraad is. De heersende opvatting van de Fransen is dat juist in een pluriforme samenleving met grote religieuze en culturele verschillen, de staat zoveel mogelijk a-cultureel en in ieder geval a-religieus moet zijn (Cliteur, 2004). In Nederland is er sprake van een positieve neutraliteit met respect voor de diverse godsdiensten en culturen. Aan de hand van het volgende model wordt duidelijk dat er verschillende onderwijsstelsels mogelijk zijn.

Ten aanzien van de verhouding tussen kerk en staat kunnen grofweg drie ideaaltypen worden onderscheiden, waarbij twee ideaaltypen de uiteinden van het spectrum vormen en het derde ideaaltypen zich ophoudt tussen beide ‘polen’ (Monsma & Soper, 1997). Aan de ene kant van het spectrum staan stelsels waarbinnen geen sprake is van een scherpe scheiding van kerk en staat. In dergelijke stelsels heeft een bepaalde religie de positie van staatsgodsdienst of hebben één of meer speciale religies ten minste formeel of in feite de status van heersende, door de staat bevoorrechte godsdiensten(en)

(Vermeulen, 2002). In een dergelijk stelsel zullen de door de overheid bestuurde en bekostigde scholen uitgaan van de basisvoorwaarden van de staatsgodsdienst of heersende godsdiensten en zullen scholen die een andere religie of levensbeschouwing hebben niet door de overheid worden bekostigd, zoals onder andere in Griekenland en Engeland het geval is (Leenknecht, 1997; Monsma & Soper, 1997).

Het tweede ideaaltype is die van een strikte scheiding van kerk en staat. In dit stelsel is een scherp onderscheid waarneembaar tussen de door de overheid bestuurde en bekostigde scholen die levensbeschouwelijk-neutraal zijn en de door particulieren bestuurde en bekostigde scholen die veelal gestoeld zijn op een levensbeschouwelijk fundament. In de Verenigde Staten en Frankrijk wordt elke vorm van directe overheidsfinanciering van scholen op religieuze grondslag afgewezen. Men is de mening toegedaan dat hoe multicultureler de samenleving is, hoe neutraler de staat moet zijn (Cliteur, 2004).

Bij het derde ideaaltype is er geen sprake van een dominante, door de overheid bevoorrechte religie. Het openbaar onderwijs is levensbeschouwelijk-neutraal, maar de scheiding van kerk en staat is niet strikt. Op openbare scholen kunnen ouders godsdienstlessen aanvragen en bijzondere scholen worden door de overheid bekostigd. In Nederland worden zowel de gebouwen als de onderwijssalarissen van bijzondere scholen vergoed. België vergoedt wel volledig de salarissen van het onderwijzend personeel, maar slechts de helft van de huisvestingskosten.

Van welk ideaaltype er in een land sprake is, heeft met de historie en de culturele veronderstellingen en beperkingen van de wetgeving van dat land te maken (Monsma & Soper, 1997). Religieuze vrijheid is in de meeste landen in de grondwet en andere wetten weergegeven. Burgers geven zelf zin en waarde aan de elementen van de situatie waarin ze door hun geboorte en milieu zijn beland.

1.5 Samenvatting

Het Nederlands onderwijsbestel bestaat uit openbare en bijzondere scholen. Dit is te danken aan twee schoolstrijden die tot een verzuild schoolsysteem hebben geleid. Na de eerste schoolstrijd, waarin het karakter van het openbaar onderwijs ter discussie stond, mochten katholieken en orthodox-protestanten hun eigen scholen stichten. Het mondde uit in de Grondwet van 1848 waarin de vrijheid van onderwijs werd geregeld. In de tweede schoolstrijd hebben religieuze groeperingen gestreden om financiële gelijkstelling van het bijzonder onderwijs met het openbaar onderwijs. De financiële gelijkstelling is uiteindelijk opgenomen in de Grondwet van 1917. De kern daarvan is nog steeds artikel 23 waarin de vrijheid van onderwijs wordt verwoord. Die vrijheid kan uiteengelegd worden in drie deelvrijheden: de vrijheid van oprichting of stichting, de vrijheid van richting en de vrijheid van inrichting. Tijdens de verzuiling verliep het proces van identificatie van katholieken en orthodox-protestanten via de godsdienst. Het behoren tot een etnische groep geeft een identiteit aan waarmee de etnische groep zich van een andere groep kan onderscheiden. Het stichten van eigen scholen richt de aandacht op zelfidentificatie. In de literatuur zijn vier kenmerken gevonden waarop een etnische groep zich kan onderscheiden.

Vanaf 1965 is er sprake van ontzuiling die zich niet helemaal heeft doorgezet in het onderwijs. Het onderwijs wordt nog steeds gekenmerkt door openbare en bijzondere scholen en een financiële gelijkstelling. Vroeger kozen autochtone ouders voor een bijzondere school met een religieuze identiteit, zelfs als zij zelf niet vanuit een geloofsrichting praktiserend waren (van der Wouw, 1994). Geleidelijk aan heeft er een verandering plaats gevonden in de schoolkeuze van autochtone ouders. De voorkeur van autochtone ouders gaat nu meer uit naar openbare scholen dan naar bijzondere scholen met een religieuze identiteit (Volkskrant, 14 april 2007).

De vrijheid van onderwijs is in Nederland relatief, doordat de overheid stichtingsnormen en deugdelijkheidseisen stelt aan de oprichting van scholen. De stichtingsnorm is gerelateerd aan een leerlingendichtheid. Afhankelijk van de grootte van de gemeente wordt een leerlingendichtheid van minimaal 200 leerlingen vereist. In de meeste grote steden ligt de stichtingsnorm op ongeveer 300 leerlingen. Voor Den Haag geldt de hoogste norm ten aanzien van de leerlingendichtheid, namelijk 333 leerlingen. Vanaf 2004 is een nieuwe maatregel van kracht voor nog op te richten scholen, namelijk dat de leerling-populatie van de school voor niet meer dan 80% uit leerlingen met een leerachterstand mag bestaan. Nog op te richten scholen en scholen die reeds meer dan 80% achterstandsléerlingen hebben, krijgen niet meer dan 80% van de achterstandsléermiddelen. Deugdelijkheidseisen zijn de minimumeisen waar een school zich aan moet houden ten aanzien van het bestaan en functioneren van de school, stichtings- en opheffingsnormen, medezeggenschap, bouwkundige inrichting, schooltoezicht, bekwaamheid van het onderwijzend personeel, salaris en rechtspositie.

De meeste westerse stelsels hebben zich ertoe verplicht via het Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (artikel 13, lid 4 IVECR) de vrijheid van onderwijs in haar beide aspecten, namelijk de vrijheid van inrichting van onderwijsinstellingen en het keuzerecht van ouders in acht te nemen. Hoe een land de onderwijsvrijheid invult, heeft met de historie en de culturele veronderstellingen en beperkingen van de wetgeving van dat land te maken (Monsma & Soper, 1997). Er kunnen drie modellen worden onderscheiden met betrekking tot de relatie tussen staat en kerk waarbij twee ideaaltypen de uiteinden van het spectrum vormen en het derde ideaaltype zich ophoudt tussen beide 'polen' (Monsma & Soper, 1997). Aan de ene kant van het spectrum staan stelsels waarbinnen geen sprake is van een scherpe scheiding van kerk en staat. Aan de andere kant van het spectrum staan stelsels waar er wel een scherpe scheiding is van kerk en staat. Bij het derde ideaaltype is er geen sprake van een dominante, door de overheid bevoorrechte religie. Dit type kan worden toegepast op de Nederlandse situatie. Het openbaar onderwijs is levensbeschouwelijk-neutraal of pluriform, maar op verzoek van ouders kunnen godsdienstlessen of kan humanistisch vormingsonderwijs worden aangevraagd. Vervolgens wordt in Nederland het bijzonder onderwijs volledig vergoed.

In het volgende hoofdstuk staat de identiteit van scholen centraal. De verzuiling heeft de identiteit van het openbaar en bijzonder onderwijs verscherpt. Een school ontleent haar bestaansrecht onder andere aan haar identiteit. Ouders maken een keuze met betrekking tot een school eveneens op basis van de identiteit van een school. De identiteit

van een school is meer dan alleen godsdienst en kan via meerdere aspecten van de school tot uitdrukking komen, die in hoofdstuk 3 zullen worden uiteengezet.

Onderzoek naar de identiteit en kwaliteit van scholen

2 Onderzoek naar de identiteit en kwaliteit van scholen

In het vorige hoofdstuk is artikel 23 van de grondwet, namelijk de vrijheid van onderwijs als gevolg van verzuiling uiteengezet. Eveneens is belicht dat verzuiling en het behoren tot een groep tot een tweedeling in de maatschappij kan leiden. Bij de analyse van de vrijheid van onderwijs zijn drie deelvrijheden besproken, namelijk de vrijheid van richting, oprichting en stichting. Vervolgens is ingegaan op de relatieve vrijheid van onderwijs in relatie met stichtingsnormen en deugdelijkheidseisen. Aan de hand van een model is beschreven dat de vrijheid van onderwijs in relatie staat tot de verhouding tussen kerk en staat.

In dit hoofdstuk staat de identiteit van scholen centraal, omdat zowel openbare als bijzondere scholen zich daardoor van elkaar onderscheiden. Ouders maken een schoolkeuze op basis van identiteit en kwaliteit (van der Wouw, 1994). Bovendien geven ze ook vorm aan de doelen en inrichting van de school. Vrijheid van onderwijs impliceert indirect de vrijheid van schoolkeuze. Schoolkeuzes van ouders zijn één van de mogelijke oorzaken voor het ontstaan van ‘witte’ en ‘zwarte’ scholen. Hindoescholen worden eveneens gerekend tot de categorie ‘zwarte’ scholen, hetgeen betekent dat we dus moeten ingaan op dit fenomeen. Hindoescholen zijn sinds hun oprichting een bron van discussie. Het debat over deze scholen evenals hun ontstaansgeschiedenis en hun doelen worden in dit hoofdstuk verduidelijkt en tevens wordt de discussie over integratie en segregatie inzichtelijk gemaakt.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In paragraaf 2.1 worden definities van identiteit besproken met betrekking tot het onderwijs. Er wordt voor een brede identiteitsdefinitie gekozen, omdat deze meerdere aspecten van identiteit met betrekking tot scholen weergeeft.

De brede identiteit is dynamisch en bovendien specifiek voor één school. In paragraaf 2.2 worden hindoescholen nader besproken wat betreft het ontstaan en hun organisatie. Het verschijnsel ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen wordt in paragraaf 2.3 weergegeven, omdat hindoescholen in discussies onder de noemer ‘zwarte’ school worden geplaatst. In paragraaf 2.4 worden de verschillen zowel in proces als output van scholen besproken. In paragraaf 2.5 worden ouders en met name de invloed van ouders op de school belicht. Een goede communicatie tussen school en ouders is belangrijk, omdat zij in goede onderlinge samenwerking vormgeven aan de doelen en inrichting van de school. In paragraaf 2.6 worden de theorieën over integratie en segregatie uiteengezet om de discussie van hindoes en moslims met betrekking tot integratie te kunnen plaatsen. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting (paragraaf 2.7)

2.1 Het begrip identiteit

De school verkrijgt een identiteit door antwoord te geven op vragen als: wie willen we zijn, waar staan we voor als school, wat willen we met elkaar bereiken en hoe doen we dat? (Onderwijsraad, 2007). De identiteit verbindt schoolleiding, leraren, leerlingen en ouders met elkaar om een visie te realiseren, wat bijvoorbeeld uitmondt in een gezamen-

lijke doelstelling van de school. Braster (1996) benadrukt dat identiteit niet gebonden is aan bijzondere scholen, maar dat openbare scholen ook een identiteit hebben. *“De school als gemeenschap heeft consequenties voor de regels die gelden binnen de school (onder andere welk gedrag gewenst en ongewenst is), de wijze waarop leerlingen worden beloond en gestraft, de mate waarin leerlingen verantwoordelijkheden krijgen toebedeeld, de wijze waarop leerkrachten praten over leerlingen, collega’s en ouders, het organiseren van activiteiten waarbinnen gemeenschapszin kan worden beleefd en geoefend, de mate waarin persoonlijke betrokkenheid bij leerlingen is georganiseerd (bijvoorbeeld in de leerlingbegeleiding) en de mate waarin en de manier waarop de school met ouders samenwerkt in de opvoeding”* (De Wolff, 2000: 84). Ook Goodlad (1984) is deze mening toegedaan en verwoordt dit als volgt: *“There is the sameness about schools as there is sameness about post offices or hospitals. Schools differ in the ways the humans in them, individually and collectively, cope with regularities and relate to one another”* (Goodlad, 1984:31).

In de literatuur zijn verschillende definities van identiteit gevonden met betrekking tot organisaties.

Layendecker (1971: 4) gaat er van uit dat identiteit twee betekenissen heeft, namelijk: *“identiteit als het eigene en onderscheidene en identiteit als het blijvende in de verandering”*. Het voordeel van deze definitie is dat identiteit uniek is voor één school. Het nadeel van deze definitie is dat identiteit als iets statisch wordt gezien, omdat die niet verandert ondanks vernieuwingen. Ook Messelink (1991) gaat bij identiteit uit van deze twee betekenissen.

Vreeburg (1993) maakt bij identiteit van een school onderscheid tussen een brede en smalle identiteit. Een brede identiteit komt tot uitdrukking in verschillende aspecten van het schoolleven zoals: het onderwijsaanbod, de houding van de leerkracht, het schoolklimaat en dergelijke. De smalle identiteit van een school beperkt zich tot een minimum aan activiteiten. Er worden bijvoorbeeld alleen godsdienstlessen gegeven. Volgens deze definitie omvat identiteit meer dan alleen het religieuze aspect, maar er wordt niet aangegeven door welke andere aspecten ze kan worden gedefinieerd.

De Kort & Kroon (1997: 101) definiëren identiteit als volgt: *“in samenhang met de traditie waaruit de school voortkomt, in samenhang met wat de school bereiken wil en in samenhang met de omringende cultuur”*. Dit betekent dat identiteit een product en een proces is door de context van de school erbij te betrekken. Het is tevens een product doordat de doelstelling van de school op de identiteit is afgestemd. Identiteit is daarmee niet alleen abstract, maar ook concreet, historisch en schoolspecifiek van aard en relatief dynamisch door de omgeving bij de identiteit erbij te betrekken.

Op basis van analyse van een organisatie is de identiteit door De Wolff (2000: 53) als volgt gedefinieerd: *“datgene wat de school tot deze school maakt, oftewel wat de typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent”*. Bovendien is identiteit breder dan alleen het levensbeschouwelijke aspect en ook pedagogisch en onderwijskundig van aard. Bij de onderwijskundige visie moet de school bijvoorbeeld bijdragen tot het bereiken van de opvoedingsdoelen van de school, zoals het leren zelfstandig en verantwoord te handelen, het leren kritisch betrokken te zijn bij de samenleving, het vormen van een persoonlijkheid en het aanleren van een levensbeschouwelijke autonomie.

Eveneens zal daarbij overeenstemming moeten zijn tussen de levensbeschouwelijke en pedagogische visie van de school. Bij de uitwerkingen op onderwijskundig gebied kan de pedagogische visie doorgevoerd worden naar de onderwijskundige keuzes van de school. Een voorbeeld hiervan is dat de school inspeelt op individuele verschillen in leerstijl, leertempo en leerlingbegeleiding. Bij de onderwijsinhoudelijke uitwerkingen zal het onderwijsaanbod van de school oriënterend of meningsvormend van karakter moeten zijn. Leerlingen worden gestimuleerd om kritisch na te denken over ethische vragen die zich in de samenleving voordoen. Aan de hand daarvan kan ook op uiteenlopende levensbeschouwelijke tradities en daarmee verbonden ethische principes worden ingegaan (De Wolff, 2000). De vormgeving van identiteit op organisatorisch terrein bestaat uit twee kenmerken, namelijk de organisatie van het schoolleven in het algemeen en het aanstellingsbeleid van docenten. De organisatie van het schoolleven kan zowel levensbeschouwelijke als pedagogische kenmerken omvatten. Bovendien is de school ingericht als een organisatie die functioneert aan de hand van een aantal waarden (respect, openheid, onderlinge betrokkenheid, dienstbaarheid) die men belangrijk vindt. De school als organisatie, opgebouwd rond een aantal kernwaarden, heeft ook consequenties voor zaken als de manier van leidinggeven, de wijze waarop overleg met en inspraak van collega's is geregeld, de visie op en de omgang met ouders en de omgang met externe instanties. Het aanstellingsbeleid van docenten zal er op gericht zijn om docenten te benoemen die een visie hebben op onderwijs en opvoeding die goed aansluit bij de levensbeschouwelijke en pedagogische visie van de school, aangezien de docent bereid en in staat moet zijn om de levensbeschouwelijke en pedagogische visie van de school in de praktijk vorm te geven. De definitie van De Wolff is afgebakend doordat identiteit over één school gaat. Een ander voordeel is dat identiteit een drietal gebieden beslaat, namelijk een religieus, pedagogisch-onderwijskundig en organisatorisch gebied.

Naar aanleiding van de hierboven genoemde definities over identiteit kan opgemerkt worden dat identiteit geen eenduidig begrip is. Identiteit is voor meerdere interpretaties vatbaar. Over het algemeen vinden de meeste auteurs dat identiteit specifiek is voor één school en omschrijven identiteit als een proces van een school. Zij verschillen van elkaar bij de invulling van identiteit met betrekking tot de verschillende dimensies van identiteit, waarbij sommige auteurs de identiteit vanuit een breder perspectief benaderen dan uitsluitend het religieuze aspect. Andere auteurs betrekken bij identiteit de context van scholen.

Voor dit onderzoek zijn de volgende definities gedestilleerd. Identiteit wordt bepaald door de wijze waarop de school in de praktijk functioneert en door de specifieke omstandigheden waarbinnen dat plaatsvindt. Identiteit is daarmee specifiek voor één school: deze kan niet worden losgekoppeld van de specifieke context waarbinnen een school functioneert. Identiteit van een school heeft te maken met de visie en de uitgangspunten van de school, maar ook met de dagelijkse praktijk binnen de school. Identiteit wordt vanuit een bredere dimensie gezien waarbij naast het religieuze aspect ook de organisatorische en pedagogisch-onderwijskundige aspecten voor dit onderzoek van belang zijn. In de inleiding is reeds aangegeven dat het proces, dus de identiteit er toe leidt dat een school een bepaalde output (leerprestaties) behaalt. De identiteit wordt in dit onderzoek als proces behandeld die via de specifieke schoolkenmerken en vanuit

een brede visie van identiteit tot verschillen (output) van scholen kunnen leiden.

In dit onderzoek worden twee definities gebruikt doordat de aspecten: uniek, brede identiteit, identiteit in relatie met de context, identiteit als een uniek proces vanuit een breed perspectief in relatie met haar omgeving zal worden bestudeerd. Deze twee definities overlappen elkaar deels (traditie school), maar vullen elkaar aan op de aspecten, doelstelling, omgeving, binding van schoolleden en duurzaamheid.

De twee definities zijn:

1. *“.....in samenhang met de traditie waaruit de school voortkomt, in samenhang met wat de school bereiken wil en in samenhang met de omringende cultuur”*

(De Kort & Kroon, 1997:101).

2. *: “datgene wat de school tot deze school maakt, oftewel wat de typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent”* (De Wolff, 2000).

Er is een veronderstelling dat er een relatie bestaat tussen de identiteit van een school en de onderwijsresultaten (De Jong & Roeleveld, 1989). Braster en Batenburg (1990) hebben via een Cito-dataonderzoek richtinggebonden prestatieverschillen gevonden. Zij concluderen dat er aanwijzingen zijn voor het bestaan van een verband tussen de richting van de school en de prestaties van leerlingen. Er zijn echter niet in alle gevallen denominatieverschillen gevonden en van een duidelijk patroon is vooralsnog beperkt sprake. De factoren die met betrekking tot de relatie tussen denominatie en onderwijsresultaten worden genoemd zijn: overeenstemming tussen het opvoedingsklimaat in school en gezin, de betrokkenheid van ouders en docenten bij de school en een gemeenschappelijk waarden- en normenpatroon.



Hal hindoeschool

Klaslokaal hindoeschool



2.2 Hindoescholen

De hindoescholen zijn door hindoeaanse ouders uit onvrede gesticht. De onvrede handelt over een aantal onderwerpen, zoals het geen recht hebben op onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC), omdat de meeste kinderen van huis uit Nederlands spreken. De initiatiefnemers van de hindoescholen hebben geconstateerd dat Hindoeaanse jongeren niet goed presteren in het regulier onderwijs. Sommigen komen in aanraking met drugs of de prostitutie (Bloemberg & Nijhuis, 1993). De landelijke religieuze organisatie Sanatan Hindoe Parishad heeft via een dochter stichting, de stichting Hindoe Onderwijs Nederland, het oprichten van hindoe-onderwijs bevorderd.

In 1988 is de eerste hindoebasisschool opgericht in Den Haag. Het stichten van eigen scholen heeft een tweetal doelen, namelijk: 1. het leveren van een bijdrage aan de cultureel-religieuze persoonlijkheidsvorming; 2. het verbeteren van de onderwijskwaliteit (Shadid & Koningsveld, 1992). Het bijzondere karakter van de hindoescholen komt tot uitdrukking in het geven van godsdienstonderwijs en het onderwijzen van het Hindi.

Het hindoeïsme in het onderwijs wordt tot uitdrukking gebracht in het aankleden van het schoolgebouw, godsdienstonderwijs, het bidden voor en na schooltijd, Hindilessen, de viering van feestdagen en omgang en gedragsregels. De gedragsregels zijn eigenlijk hetzelfde als op een niet-hindoeschool, zoals niet rennen in het schoolgebouw, vinger opsteken bij een vraag, de leerkrachten aanspreken met juf of meester. Er zijn weinig regels met betrekking tot religie. Er zijn geen speciale kledingvoorschriften en er wordt niet gecontroleerd of de kinderen rundvlees als vleeswaar op hun boterham hebben (Bloemberg & Nijhuis, 1993). Tijdens de lessen, ook de godsdienstlessen en de Hindilessen is de instructietaal Nederlands. De leerlingen praten zowel tijdens de lessen als in de pauzes Nederlands. Jongens en meisjes gymmen en zwemmen gemengd, maar kleden zich om in aparte kleedkamers.

Op de hindoescholen wordt grote nadruk gelegd op orde, discipline en respect. Dit zijn de belangrijkste kenmerken van een hindoeïstische leefwijze. De kinderen mogen een eigen mening hebben, maar mogen niet opstandig zijn naar leerkrachten of naar ouders toe. De hindoescholen kunnen gekenmerkt worden als scholen met een gematigd hindoeïsme, wat aansluit met de thuiswereld van het kind. Hindoeouders besteden niet veel aandacht aan de religie, enkele uitzonderingen daargelaten. Het geloof van het schoolteam om de schoolprestaties van de leerlingen te verbeteren is groot (Bloemberg & Nijhuis, 1993).

Teunissen (1996) geeft aan dat de kwaliteit van hindoe- en moslimscholen afhankelijk is van de onderwijsvisie die wordt gehanteerd, de mate waarin het onderwijsaanbod is gestructureerd, het geloof van het schoolteam om de schoolprestaties te verbeteren, het bieden van een veilig onderwijsklimaat en de omgang met etnische verscheidenheid. Hindoescholen bevestigen dit beeld.

Uit gegevens van een hindoeschool blijkt dat leerlingen op een vorige school bestempeld zijn als LBO-leerlingen en bij de hindoeschool zijn deze leerlingen doorgestroomd naar Havo en VWO (Bloemberg & Nijhuis, 1993). Bloemberg en Nijhuis (1993) geven aan dat bij de hindoeschool zowel de leerkrachten als de leerlingen presta-

tiegericht zijn. Het geloof van het schoolteam om de schoolprestaties van de leerlingen te verbeteren is groot. Het compenserend vermogen (de capaciteit van een school om achterstanden van leerlingen te reduceren) wordt geoperationaliseerd in termen van hogere schoolprestaties dan op grond van de afkomst van de leerlingen bij gelijke capaciteit zou mogen worden verwacht. Door hun minderheidspositie zijn scholen zich bewust van hun eigen identiteit en richten zij zich in sterke mate op het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen. Een andere verklaring is dat het schoolteam zal willen aantonen dat hun school bestaansrecht heeft. Het besef van een eigen identiteit kan bovendien worden versterkt door het feit dat er op die school mensen werken die bewust hebben gekozen voor die vorm van onderwijs.

2.3 Zwarte en witte scholen

Van oudsher is het basisonderwijs gekenmerkt door segregatie naar sekse en naar geloofsrichting. Binnen sekse en zuil is er ook sprake geweest van een segregatie naar schooltype voor het voortgezet onderwijs (van der Wouw, 1994; Herweijer & Vogels, 2004). Meer marktwerking en meer inbreng van ouders doordat ze steeds meer een bewuste, op kwaliteit gerichte schoolkeuze maken, kan onbedoeld leiden tot een scherpere scheiding tussen scholen voor verschillende sociale klassen en leerlingenpopulatie (Herweijer & Vogels, 2004). Er is ook angst voor de ander, voornamelijk door onbekendheid en daarom kiest men meer voor de veiligheid van de eigen groep. Witte, hoogopgeleide ouders hebben vaak grote haast hun nog ongebooren kind in te schrijven op een ‘witte’ basisschool (De beste school voor het ongebooren kind, 2007). 71% van de autochtone ouders vindt het goed dat er niet te veel allochtone leerlingen op een school komen. 30% allochtone leerlingen op een school vinden autochtone ouders een goede balans (Karsten e.a., 2002). Er is een tegenreactie van een kleine groep hoogopgeleide autochtone ouders om hun kinderen juist in te schrijven op ‘zwarte’ scholen (Oase in een probleemwijk, 2007). Deze bewuste autochtone ouders vinden het belangrijk dat hun kinderen met allochtone kinderen omgaan. Naast de ‘witte’ vlucht is er ook sprake van een zekere ‘zwarte’ vlucht. Hoogopgeleide allochtone ouders plaatsen hun kind ook niet op een ‘zwarte’ school.

Etnische segregatie in het onderwijs is al tientallen jaren een algemeen voorkomend verschijnsel met een combinatie van verschillende oorzaken. Demografische factoren, schoolkeuze gedrag van ouders en profileringdrang van scholen zelf bevorderen deze segregatie. Segregatie wordt als een maatschappelijk probleem ervaren als: *“zij het gevolg is van, gepaard gaat met of veroorzaker is van een ongewenst aangemerkte sociale ongelijkheid”* (van der Wouw, 1994:6). Van der Wouw (1994) wijst er eveneens op dat segregatie pas een probleem is wanneer de concentratie van leerlingen met een bepaald sociaal kenmerk op een school ten koste gaat van de leerprestaties van deze leerlingen. In de vorige paragraaf is reeds aangegeven dat uit onderzoeken blijkt dat er ook zwarte scholen zijn die gemiddeld goed presteren (SCP, 2001, Overmaat & Ledoux, 2001). Zwarte scholen slagen er in om in tien jaar tijd de achterstanden van allochtone leerlingen te vermindere(n) (SCP, 2005). De taalachterstand ten opzichte van witte scholen is voor meer dan de

helft afgenomen en er is nauwelijks sprake van een rekenachterstand. Toch heeft een zwarte school een negatief imago, onafhankelijk van de kwaliteit van de school en het onderwijs dat er gegeven wordt (Rutten, 1996).

Zwarte scholen worden over het algemeen verondersteld minder te presteren dan 'witte' scholen en vormen daarom een bedreiging voor het schoolsucces van de leerlingen. Echter, het beeld van een zwarte school als een laag presterende school heeft niets met kleur te maken, maar met milieu (Tesser & Idema, 2001; Driessen, 1990; Karsten e.a., 2003).

Onderzoeken spreken elkaar tegen over de invloed van gemengde of aparte scholen op de leerprestaties. Uit onderzoek blijkt dat etnische minderheden in de Verenigde Staten minder presteren op een school met leerlingen met voornamelijk dezelfde etnische afkomst dan wanneer zij op een school zitten samen met blanke leerlingen (Smink & Smeets, 2002). Ander onderzoek, eveneens uit de Verenigde Staten, toont echter aan dat gescheiden 'segregated schools' van zwarte en blanken geen negatief effect hebben op de leerprestaties. Op aparte scholen halen zwarte leerlingen even hoge of hogere aspiraties als hun blanke leeftijdgenoten (Crosnoe, 2004).

Westerbeek (1999) bevestigt in een Nederlands onderzoek met 18.000 leerlingen dat in een klas met autochtone en allochtone leerlingen het voor de autochtone leerling niet uitmaakt in wat voor groep hij zit. Voor een allochtone leerling is er wel verschil in prestatie waarneembaar in een gemengde groep met ook autochtone leerlingen of een homogene groep met allochtone leerlingen. Allochtone leerlingen in een klas met autochtone leerlingen presteren significant beter dan in een klas met uitsluitend allochtone leerlingen. De invloed van de groep leerlingen, allochtonen en autochtonen op het prestatieniveau van de individuele leerling wordt bevestigd door onderzoeken van Dronkers & Meijnen, (1997) en Smink & Smeets, (2002). Het blijkt dat in klassen met goedpresterende leerlingen de gemiddelde standaard hoog ligt, omdat leerlingen zich aanpassen aan de hoge verwachtingen van de leerkrachten. Als gevolg hiervan krijgen de leerlingen intensiever onderwijs, waardoor prestaties uiteindelijk ook gemiddeld hoger komen te liggen. Bovendien vergelijken leerlingen hun prestaties met groepsgenoten. Ook omgekeerd wordt bevestigd dat in een klas met laagpresterende leerlingen uit de lagere milieus het groepsgemiddelde nog verder naar beneden zakt (Hüpscher-Post, 1990).

Het blijkt dat als de Cito-scores per school gecorrigeerd worden voor het percentage kansrijke leerlingen, dat kansarme leerlingen het op 'witte' scholen ook niet goed doen, terwijl het voor kansrijke leerlingen niet uitmaakt of zij op een 'witte' of een 'zwarte' school zitten (Jungbluth, 2003; Karsten e.a. 2003).

Teunissen (1988) en Westerbeek (1999) geven aan dat allochtone leerlingen op 'zwarte' scholen een positiever beeld van zichzelf en van hun etnische achtergrond hebben. Allochtone leerlingen voelen zich meer op hun gemak in hun eigen groep. De etnische identiteit hoeft niet te worden verantwoord en te worden verdedigd, waardoor onderlinge relaties en onderwijsleerprestaties niet negatief worden beïnvloed (Teunissen 1988; Bloemberg & Nijhuis, 1993, Verkuyten & Thijs, 2000). Op 'zwarte' scholen kunnen allochtone leerlingen minder te maken hebben met negatieve stereotypen en discrimina-

tie. Turkse leerlingen die zich op Nederlandse leeftijdgenoten en Nederlandse normen en gewoonten richten en weinig angstgevoelens kennen of een hoge zelfwaardering hebben, presteren beduidend beter dan Turkse leerlingen met een overeenkomstige oriëntatie, maar met gevoelens van onzekerheid, nervositeit en ontevredenheid. De meeste leerkrachten vinden het creëren van een goede sfeer en het zorgen voor een veilige en vertrouwde omgeving waarin kinderen zich evenwichtig kunnen ontwikkelen tot hun belangrijkste taken en verantwoordelijkheden behoren (Hoogeveen, 1999). Uitgesloten, gepest of buitengesloten worden zijn ervaringen die een negatieve invloed hebben op het psychosociaal functioneren van kinderen. Dit is niet alleen zo op het moment zelf, maar kan ook een meer permanente betekenis krijgen en daarmee de zelfbeleving negatief beïnvloeden (Verkuyten & Thijs, 2000).

2.4 Verschillen tussen scholen

Het onderwijs gaat uit van het meritocratische principe, wat inhoudt dat het onderwijs bij elke leerling de intellectuele vaardigheden dient op te sporen en zichtbaar te maken (Pouwes & Jungbluth, 1991). Elke leerling doet er toe. Niet afkomst, maar prestaties van leerlingen zouden de maatschappelijke positie moeten bepalen (van der Wouw, 1994). Vanuit de meritocratische gedachte zou een school iedereen gelijke kansen moeten aanbieden om naar zijn of haar individuele vermogen prestaties te leveren. Het zou dan in feite niet uitmaken of leerling A naar basisschool X of basisschool Y gaat. De richting van de school zou niet moeten uitmaken (van der Wouw, 1994) en evenmin het onderscheid tussen een school met autochtone leerlingen of een concentratieschool met allochtone leerlingen.

Er is niet één aanwijsbare factor die scholen effectief maakt. *“Effective schools are characterised by a culture of collaboration in which all of the partners within the school, that is the principals, teachers, students, parents and community, share a commitment to work together to develop the school’s learning environment”* (Ainscow, 1991: 29). Rutter e.a. (1979) tonen aan dat het verschil maakt welke school door de leerling wordt bezocht.

De verklaringen voor ongelijke kansen worden ook in schoolkenmerken gezocht. Schoolkenmerken die invloed uitoefenen op de prestaties van leerlingen moeten voornamelijk gezocht worden in binnenschoolse structuren en processen. De school als ‘black box’ mag niet worden vermeden. Leren is afhankelijk van individuele kenmerken en de gezinsachtergrond van de leerling. De schoolcarrière van een leerling is dus afhankelijk van individuele kenmerken en van kenmerken van de leeromgeving (Hüpscher-Post, 1990). Deze verschillen kunnen optreden door onderwijsfactoren in het algemeen en de verschillen tussen scholen in het bijzonder. Volgens Cain (2007) leidt de aanwezigheid van ambitie, doorzettingsvermogen en discipline tot betere schoolresultaten komen dan men op grond van hun milieu zou verwachten. De invloed van de school en met name het motiveren en stimuleren zijn van groot belang om het aanwezige talent te doen ontwikkelen.

Verschillen in proces (schoolkenmerken)

De school heeft drie belangrijke functies: 1. het onderwijzen van basisvaardigheden 2. het voorselecteren van individuen op basis van prestatie voor posities in het arbeidsbestel 3. het overbrengen van waarden en normen (Herweijer & Vogels, 2004). De meeste onderzoeken op basis van schooleffectiviteit richten zich voornamelijk op leerprestaties en op bepaalde onderdelen van het kerncurriculum en de hiermee behaalde prestaties. Over opbrengsten buiten het kerncurriculum, zoals burgerschap of de vaardigheid tot samenwerken is weinig bekend.

Via kerndoelen geeft de overheid sturing aan de inhoud van het onderwijs. Vanaf 1998 zijn scholen verplicht om kerndoelen te hanteren. Hierin staat een minimum aan leerstof die de school aan de leerlingen moet hebben aangeboden voordat zij de basisschool verlaten. Alle leerlingen moeten voorbereid worden op het vervolgonderwijs. In de wet is geregeld uit welke vakken/kennisgebieden het basisonderwijs moet bestaan. Artikel 10 (WPO) geeft de volgende vakken/kennisgebieden aan: Nederlandse taal, rekenen, wiskunde, Engelse taal, zintuiglijke en lichamelijke oefening, kennisgebieden (aardrijkskunde, geschiedenis, natuur (biologie), staatsinrichting en geestelijke stromingen, expressieactiviteiten (taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid, spel en beweging), bevordering van sociale redzaamheid (gedrag in het verkeer, bevordering gezond gedrag).

De kerndoelen richten zich eveneens op sociaal gedrag en op het zelfbeeld van de leerling, zoals het respectvol omgaan met anderen, het handelen naar algemeen geaccepteerde normen en waarden, het respecteren van verschillen in levensbeschouwing en cultuur, het durven uitkomen voor het eigen standpunt, het rekening houden met gevoelens en wensen van anderen, het durven in een groep steun te geven aan iemand met een afwijkend standpunt en het nemen van verantwoordelijkheid voor de te verrichten taken. De kerndoelen zijn gelijk voor het openbaar als het bijzonder onderwijs. Het bijzonder onderwijs mag echter een eigen gelijkwaardig kerndoel kiezen indien hun grondslag daartoe aanleiding geeft (WPO, artikel 9).

Elke school kan ook haar eigen doelstellingen hanteren, bijvoorbeeld aandacht voor leerprestaties, aandacht voor sociale vaardigheden of accent leggen op de creatieve vakken (Herwijer & Vogels, 2004). Een school heeft beleidsvrijheid om naar eigen taakopvatting te kunnen functioneren (Creemers & Schaveling, 1985). Sommige scholen kunnen slechts gedeeltelijk hun curriculum uitvoeren, omdat er te weinig tijd is of doordat de leerstof voor een deel van de leerlingen te hoog gegrepen is (Pouwes & Jungbluth, 1991; Bronneman-Helmers, Taes & 1994; Roeleveld, 1994). Scholen met veel allochtone leerlingen kunnen ook nadruk leggen op basisvaardigheden en minder op 'brede' doelen en sociale vaardigheden. Op scholen met overwegend autochtone leerlingen wordt daarentegen meer aandacht besteed aan brede doelen en minder op de basisvaardigheden (Veenstra, 1999). Voor het bijzonder onderwijs met een religieuze grondslag komen daar de godsdienstlessen nog bij en de hindoescholen verzorgen ook Hindilessen. Op scholen met een beperkte doelstelling, zoals alleen basisvaardigheden en kennis, komen de leerlingen tot hogere prestaties dan de leerlingen van scholen met een uitgebreidere doelstelling. De mozaïkschool in Arnhem is een concentratie school met 98 procent allochtone leerlingen. Toen ze nog een school waren van 'knutselen en

projecten' behaalden de leerlingen een lage Cito-score. Nu ze zich richten op effectief onderwijs en niet mee doen met allerlei onderwijsvernieuwingen scoren ze net zo hoog als een reguliere school. Met de zwaarste doelgroep haalt deze school een vrij hoge score (Volkskrant, 17 april 2007).

Het basisonderwijs moet jaarlijks in 200 lesdagen ongeveer twintig leergebieden behandelen. Niet alle scholen kunnen zich door tijdgebrek en leerachterstanden van leerlingen aan dit programma houden. De officiële schooltijd hoeft niet gelijk te zijn aan de feitelijke onderwijstijd. Sommige basisscholen bieden meer uren aan dan het wettelijk voorgeschreven aantal en weten de beschikbare onderwijstijd efficiënt te gebruiken (Bronneman-Helmers & Taes, 1999).

Scholen verschillen ook in de manier van lesgeven en instructie (Reynolds & Cuttance, 1992; Gowricharn, 1998). Scholen zijn vrij autonoom in de manier waarop ze onderwijskundig te werk gaan. Ze hebben grote onderwijskundige en organisatorische autonomie, wat onder andere te maken heeft met de vrijheid van onderwijsinrichting (Jungbluth, 2003). Leraren ontwikkelen ook een eigen stijl van lesgeven en veroorzaken verschillen in lesstijl.

Een school kan naast de leerdoelen ook haar eigen doelstelling hebben om na te streven ten aanzien van haar leerlingen. Ze kan kiezen om bij te dragen aan de persoonsvorming van leerlingen, aan de vorming in de maatschappij met het oog op staatsburgerschap en verantwoordelijkheid en ook voor de voorbereiding op beroepsuitoefening en deelname aan de arbeidsmarkt (Veenstra, 1999).

De overheid, de maatschappij en de ouders hoeven niet dezelfde doelen te hebben ten aanzien van onderwijs. De overheid wil dat kinderen in het basisonderwijs breed worden gevormd. Naast het staatsburgerschap met onderscheidingsvermogen en sociaal verantwoordelijkheidsgevoel wil de overheid eveneens dat burgers zich houden aan een aantal gemeenschappelijke normen en waarden. Het bedrijfsleven wil multi-inzetbaarheid en volgzaamheid voor werknemers op lage posities en specialisatie, leiderschapstalent en ambitie voor toekomstige topfunctionarissen. Ouders verwachten dat de school hun kinderen tot mensen vormt die zelfredzaam zijn en goed zijn voorbereid op vervolgopleidingen en op de arbeidsmarkt (Bronneman-Helmers & Taes, 1999). Kortom, over doelstellingen en functies van het basisonderwijs bestaat geen eenduidigheid.

Verschillen in output (leerprestaties)

De verplichte kerndoelen voor basisscholen worden door het toetsinstituut Cito gehanteerd voor het opstellen van tussentijdse toetsen en de eindtoets voor groep acht. Slechts 78% van de basisscholen hanteren de Cito-eindtoetsen. In Amsterdam is de Cito-eindtoets verplicht bij alle basisscholen. Tegenstanders van verplichte Cito-eindtoetsen vinden dit in strijd met art.23 van de grondwet (Pouwes & Jungbluth, 1991). Ondanks een gezamenlijk kerncurriculum en het afnemen van dezelfde toets verschillen basisscholen in het eindresultaat dat zij met hun leerlingen behalen. Dat eindniveau kan van jaar tot jaar verschillen, afhankelijk van de samenstelling van de groep leerlingen. Sommige scholen behalen betere resultaten dan andere scholen bij een gelijke leerlingenpopulatie (Bronneman-Helmers & Taes, 1999; Jungbluth, 2003). De leerresultaten

zijn afhankelijk van een aantal variabelen zoals de capaciteit van de leerling, het milieu van de leerling, de continuïteit van de school, de wijze van lesgeven, de kwaliteit van de leermiddelen, de tijd besteed aan een bepaald onderwerp etcetera (Hüpscher-Post, 1990; Pouwes & Jungbluth, 1991; Scheerens & Bosker, 1997; Bronneman-Helmers & Taes, 1999).

Op sommige scholen presteren niet alleen alle leerlingen beter dan op andere scholen, maar zowel de sterke als de zwakke leerlingen profiteren van kwalitatief goed onderwijs. De zwakste leerlingen van de meest effectieve scholen presteren op hetzelfde niveau als de beste leerlingen van de minst effectieve scholen. Hüpscher-Post (1990) maakt melding van 5% tussenschoolse variantie waarbij een gemiddeld allochtoon meisje op de 25% slecht presterende scholen geen diploma ontvangt, terwijl datzelfde meisje op de 25% best presterende scholen een diploma behaalt.

In een multi-level-onderzoek tonen Scheerens en Bosker (1997) aan dat maximaal 10% tot 15% van de individuele verschillen tussen leerlingen te maken heeft met kenmerken van de school. Ook Amerikaans onderzoek wijst uit dat scholen maximaal 12% tot 25% kunnen bijdragen aan schoolse factoren en de prestaties van leerlingen en hun loopbanen kunnen beïnvloeden (Brookover & Lezotte, 1979; Levine & Lezotte, 1990). Mortimore (1988) komt uit op een percentage van 11%.

De variantie-verschillen tussen scholen kunnen het gevolg zijn van de kwaliteit van de leerkrachten of verschillen in samenstelling van de klas (Roeleveld, 1994). Mortimore (1988: 70) concludeert aan de hand van een onderzoek met 2000 leerlingen gedurende hun basisschool het volgende *“the school was much more important than background characteristics, and for mathematics and writing, ten times more important”*. Ook Cain (2007) komt tot dezelfde conclusie, dat namelijk milieu een minder belangrijke rol speelt dan de school.

Etniciteit blijft weliswaar in beperkte, zij het niet verwaarloosbare mate, aanleiding te zijn of verklaring te geven voor mindere prestaties in het onderwijs. Toch gaat deze stelling niet geheel op, ondanks het verband tussen sociaal milieu en leerprestaties. Er wordt vanuit gegaan dat allochtone leerlingen op openbare ‘zwarte’ scholen slechter zullen presteren, omdat ze in contact komen met slecht sprekende leerlingen en de verwachting van de leerkracht een negatieve rol speelt (Tesser & Idema, 2001). Er zijn echter ook zwarte scholen die zelfs betere prestaties weten te bereiken dan gemengde scholen (Tazelaar e.a., 1996; Hüpscher-Post, 1990; Karsten e.a., 2003). Onderzoek wijst uit dat allochtone jongeren afkomstig uit een laag sociaal milieu toch een hoog onderwijsniveau weten te bereiken (Wendmöller, 1990; Sansone, 1992). Uit Engels onderzoek blijkt eveneens dat Chinese leerlingen afkomstig van ouders met weinig opleiding een hoge opleiding kunnen bereiken (Archer & Francis, 2007). Marokkaanse leerlingen hebben in de Cito-eindtoets tussen 1994 en 2002 bijna een derde van hun achterstand ingehaald, terwijl de meeste Marokkaanse leerlingen in 2002-2003 op basisscholen hebben gezeten waarvan drie kwart van de leerlingen tot de allochtone groep gerekend kan worden. In Arnhem is een zwarte school (98 procent allochtoon) die vrij hoog scoort. Deze zwarte school kan de vergelijking met het reguliere onderwijs met glans doorstaan (Volkskrant, 17 april 2007). Sommige zwarte scholen behalen hogere prestaties dan op grond van het leerlingenpubliek verwacht zou worden (SCP, 2001; Overmaat & Ledoux, 2001).

Ondanks een aantal positieve voorbeelden tonen onderzoeken aan dat de schoolloopbanen van allochtone leerlingen verschillen laten zien in onderwijsprestaties, leertijdsachterstanden, de mate van doublures, deelname aan speciaal onderwijs, de mate van doorstroming naar het voortgezet onderwijs, verzuim, uitval en eindniveau. Allochtonen presteren in vergelijking met autochtonen slecht (WRR, 1989; Hüpscher-Post, 1990; Jungbluth, 1997; Bosker & Scheerens, 1989). De prestaties van allochtone leerlingen (Surinamers, Antillianen, Molukkers, Turken en Marokkanen) blijven nog steeds ver achter in vergelijking met autochtone leerlingen (Tesser & Vierke, 1990; Pels, 2000). Dit geldt zowel voor taal als voor rekenen. De achterstand bij rekenen is weliswaar iets kleiner dan bij taal, maar ook bij rekenen blijven de prestaties gemiddeld genomen onder het niveau.

Allochtone leerlingen boeken geleidelijk aan wel vooruitgang, maar nog niet genoeg om de achterstand in te lopen. Marokkaanse leerlingen hebben de meeste vooruitgang geboekt. Zij hebben rond 20% van de achterstand weggewerkt die zij in 1994 hadden op autochtone leerlingen die niet tot een achterstandsgroep behoren. Ook Turkse leerlingen hebben iets vooruitgang geboekt, maar hun begripsvaardigheid is in het laatste schooljaar slechter geworden. Surinaamse leerlingen hebben van alle allochtone leerlingen de minste achterstand, maar bij hen is sprake van een recente terugval (Pels, 2000; SCP, 2005).

2.5 Ouders

De school en ouders zijn partners die in goede onderlinge samenwerking vormgeven aan de doelen en inrichting van de school. Een goede communicatie tussen school en ouders is belangrijk vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen. Over het algemeen geldt dat kinderen betere resultaten op school boeken als hun ouders nauw betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen (Scheerens & Bosker, 1997; Pels, 2000; Karsten e.a., 2003; Smit & Driessen, 2002).

Allochtone ouders onderschrijven het belang van een goede communicatie met de school waarop hun kind zit. In de praktijk laat dit echter veel te wensen over. Ten eerste zijn er taalproblemen en ten tweede begrijpen niet alle allochtone ouders hoe het Nederlands onderwijssysteem werkt. Ze hebben een andere opvatting over de taak van de school dan autochtone ouders (Pels, 2000) en ze zien school als een éénrichtingsverkeer, terwijl autochtone ouders de school als een interactief proces beschouwen (Pels, 2000).

Autochtone en allochtone ouders verschillen van elkaar ten opzichte van de aspiraties voor hun kind. Allochtone ouders hebben hoge aspiraties ten aanzien van hun kinderen. Zij verwachten dat hun kinderen een universitair diploma behalen (Bloemberg & Nijhuis, 1993; Pels, 2000). De meeste Hindostaanse ouders vinden dat het leren een taak van de leerkracht is en verwachten dat de school contact met hen opneemt als er iets mis gaat. Allochtone ouders zijn doordrongen van het feit dat voor integratie onderwijskwalificaties en diploma's belangrijk zijn. Allochtone kinderen ervaren dan ook een sterke prestatiedruk vanuit hun opvoeders (Pels, 2000; Smit & Driessen, 2002; Her-

weijer & Vogels, 2004). In tegenstelling tot autochtone ouders zijn allochtone ouders minder geneigd hun prestatieverwachtingen afhankelijk te stellen van de aanleg van hun kind. Om die redenen hebben Nederlandse ouders gemiddeld lagere verwachtingen en streven naar een middelbaar niveau (Smit & Driessen, 2002).

Een ander belangrijk verschil tussen allochtone en autochtone ouders is, dat allochtone ouders er veel meer op gericht zijn dat hun kinderen stijgen op de sociaaleconomische ladder. Om die redenen beperkt prestatiegerichtheid zich in hun visie niet alleen tot schoolprestatiedoelen, maar omvat het ook maatschappelijk presteren. Allochtone ouders vinden maatschappelijk succes belangrijker dan autochtone ouders. De prestatiedrang van allochtone ouders heeft waarschijnlijk te maken met hun migratie om opwaartse mobiliteit te realiseren via hun kinderen. Autochtone ouders vinden autonomie en zelfredzaamheid belangrijk bij hun kinderen. Zij stellen de prestaties van hun kinderen afhankelijk van de aanleg. In de westerse samenleving zijn zelfregulering en zelfevaluatie evenals het hebben van een eigen mening belangrijk voor het goed doorlopen van het onderwijs. Dit zijn kwaliteiten die bij allochtone ouders niet hoog genoteerd staan. Verder blijkt dat met name allochtone ouders veel minder vaak praten met hun kinderen over dingen die met school te maken hebben dan de autochtone ouders.

Sinds 1981 kunnen ouders door de Wet Medezeggenschap Onderwijs (WMO) ook daadwerkelijk invloed uitoefenen op zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs. In de medezeggenschapsraad zijn ouders en personeelsleden van de school gelijkkelijk vertegenwoordigd. De medezeggenschapsraad van een bijzondere school adviseert het schoolbestuur over verandering van de grondslag van de school, maar de beslissingen over de grondslag neemt het bestuur zelf. In de tweede helft van de jaren negentig doen het schoolplan en de schoolgids hun intrede om een soort dialoog tussen ouders en school op gang te brengen. In het schoolplan en de schoolgids geven scholen inzicht in de doelstellingen, de aanpak en de resultaten van het onderwijs en de maatregelen die worden genomen om de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen.

2.6 Integratie versus segregatie

De samenleving ondergaat een verandering. Zij verandert van een relatief homogene samenleving naar een samenleving met verschillende culturen en wordt getypeerd als pluriform of multicultureel. Een pluriforme samenleving is niet hetzelfde als een samenleving waarin etnische minderheden vanzelfsprekend zijn geïntegreerd. Dors (1987) omschrijft een multi-etnische samenleving als een pluriforme samenleving waar ruimte en respect is voor andere culturen, religies en opvattingen. Individuen en groepen hebben een vrije handelingsruimte. In een pluralistische samenleving moeten gelijkheid van kansen en het recht op cultureel te mogen verschillen gewaarborgd zijn. Een multiculturele of pluriforme samenleving is dus een samenleving die gekenmerkt wordt door culturele, religieuze en ideologische verschillen tussen burgers (Cliteur, 2004). Sinds de komst van allochtonen heeft de overheid een minderhedenbeleid gevoerd. Integratie wordt daarbij als middel ingezet om de nieuwe burgers op te nemen in de samenleving.

Penninx (1997) omschrijft integratie als een eenheid: een functionerend onderdeel van een groter geheel. De nieuwe eenheid participeert in het geheel en levert er een bijdrage aan. Aan de andere kant wordt die eenheid en haar bijdrage opgenomen en geaccepteerd in het geheel. Integratie impliceert het scheppen van een fysieke afstand door een meerderheid ten opzichte van een minderheid die zich niet aanpast aan de culturele waarden en normen van die meerderheid. “Participatie in de samenleving is niet alleen met behoud van de eigen identiteit, maar ook met ontplooiing daarvan”. (Waardenburg, 1987: 31).

Uit bovenstaande definities wordt duidelijk dat integratie gebeurt met behoud van de eigen cultuur en het hebben van respect voor elkaars cultuur. Integratie maakt eveneens een onderscheid naar niveaus, namelijk het individuele en het groepsniveau. Integratie op individueel niveau houdt in dat een persoon zich in de samenleving niet specifiek als lid van een groep ziet, niet als zodanig wordt behandeld door de ontvangende samenleving en dat hij voornamelijk gebruik maakt van publieke, voor iedereen toegankelijke instituties en instellingen. Integratie op groepsniveau houdt in dat eigen organisaties en instituties een belangrijke rol spelen (Roosblad, 1992; Vedder, 2005). Het integratieproces kan zich in twee richtingen ontwikkelen. De groep kan in het proces haar culturele eigenheid verliezen of deze juist behouden en zelfs versterken. Het verbinden van een individu aan de maatschappij wordt geformuleerd in termen van integratie en sociale cohesie, terwijl de huidige samenleving zich kenmerkt door individualisering. Sociale cohesie is belangrijk met name als er in sociaal en cultureel opzicht verschillen zijn tussen de bevolkingsgroepen. Wat de individualisering betreft, doet ieder mens aan persoonlijke zingeving, aan het betekenis geven aan het eigen leven. Zingeving vormt de identiteit van het individu en hierdoor positioneert een persoon zich tegenover anderen.

Integratie staat tegenover assimilatie. Bij assimilatie wordt de eigen aard van de participanten in het openbare leven geminimaliseerd en beperkt de eigen identiteit zich tot het terrein van het strikt persoonlijke, apart van de samenleving. Volgens Vedder (2005) verwarren politici en andere actoren integratie met assimilatie. Zij bedoelen integratie, maar gaan uit van assimilatie. Hij vindt dat scholen rekening moeten houden met de wens van allochtone ouders voor cultuurbehoud cq. de angst voor cultuurverlies.

Integratie kan nooit participatie betekenen. Participatie is een combinatie van integratie en assimilatie (Elsas, 1991). Participatie is een beter gekozen definitie, omdat leden uit de allochtone groepering kunnen deelnemen aan de ontvangende samenleving. Met participatie behoudt iedereen zijn eigen identiteit. Religie kan zowel een bron van belemmering als een bron van kracht zijn voor integratie. Op hindoescholen is men de mening toegedaan dat zij het integratieproces juist bevorderen, doordat hindoeleerlingen zich bewust worden van hun identiteit en daardoor sterker staan in de maatschappij (Karsten e.a., 2003). In de vorige eeuw hebben katholieken en joden via hun eigen scholen eveneens integratie bereikt. Volgens critici leidt zelfsegregatie tot een maatschappelijk isolement en wordt hiermee een etnische onderklasse gecreëerd (Teunissen, 1996). Naast integratie en participatie kan er ook een acculturatieproces op gang gezet worden. Acculturatie is het leren kennen, aanvaarden en waarderen van elkaar en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan. Tegenover assimilatie, acculturatie,

integratie en participatie staat segregatie. Segregatie is een onevenredige verdeling van kenmerken over deelenheden van een eenheid. Onderwijssegregatie is een onevenredige verdeling van kenmerken van leerlingen over scholen binnen een specifieke ruimtelijke context (Van der Wouw, 1994). De segregatie van katholieken en protestanten is niet als probleem ervaren. De segregatie naar etnische herkomst daarentegen wordt iedere keer als een maatschappelijk probleem benadrukt.

Shadid en Koningsveld (1990) concluderen dat het behoud van de eigen cultuur de stijgingskansen van het individu niet hoeft te belemmeren, op voorwaarde dat de ontvangende samenleving de eigen cultuur van de ander passief en actief erkent. De eigen cultuur hoeft niet verworpen te worden, maar er moeten maatregelen worden genomen om de intolerantie te bestrijden. Individuen en groepen hebben een vrije handelingsruimte voor het beleven van de eigen cultuur en godsdienst en daar is dus ook ruimte voor respect van andere culturen, religies en opvattingen. Een van de belangrijkste conclusies van Boekholt (2003) in zijn afscheidsrede is, dat nieuwkomers met een verwante godsdienstige en culturele achtergrond vrij snel in de bestaande samenleving worden opgenomen. Voor hen die met een vreemde godsdienst en een afwijkende cultuur binnenkomen, zoals de Joden, verloopt de inburgering trager, maar tenslotte wel met succes.

Het onderwijs heeft een cruciale rol gespeeld bij het inburgeringsproces. Net als de katholieke scholen in de vorige eeuw, richten ook de hindoescholen zich op de samenleving en zien ze juist de eigen scholen als middel voor hun emancipatie. Naast het overbrengen van de eigen waarden en normen wordt specifiek rekening gehouden met de dominante waarden en normen in de Nederlandse samenleving (Bloemberg & Nijhuis, 1993). Schoolsucces wordt als de belangrijkste factor voor integratie en participatie gezien. Via hun schoolcarrière en door het hebben van een baan zijn allochtonen dus al geïntegreerd in de Nederlandse samenleving. De doelstellingen van integratie en cohesiebeoordeling die via het onderwijs tot uitdrukking worden gebracht, houden in dat leerlingen optimaal in de Nederlandse samenleving ingevoerd worden, zodanig dat zij de westerse basiswaarden (democratie, tolerantie, zelfbeschikking e.d.) internaliseren en als zelfstandige individuen kunnen opereren. (De Jong, 1998; Dijkstra, 2000). Het realiseren van dit proces is niet alleen een taak van het onderwijs, maar ook van de ouders. Bovendien worden basale, elementaire principes zoals gij zult niet doden, gij zult niet stelen etcetera eveneens onderschreven door het christendom, de islam, het hindoeïsme, het liberalisme, het humanisme en het socialisme. Juist door de vrijheid van onderwijs (artikel 23 grondwet, lid 5 en 6) heeft de overheid gekozen zich minimaal met het onderwijs te bemoeien en aan producenten van het bijzonder onderwijs een grote mate van vrijheid te gunnen om hun eigen mensbeeld te articuleren en dat mensbeeld aan hun onderwijs ten grondslag te leggen (De Jong, 1998).

Teunissen (1996) gaat uit van twee scenario's. Het eerste scenario gaat er vanuit dat door middel van onderwijssegregatie allochtonen emanciperen, zoals in voorafgaande eeuwen de katholieken en de joden. Bij het tweede scenario leidt maatschappelijk isolement tot de vorming van een onderklasse.

Alle tegenstanders van allochtone bijzondere scholen geven aan dat het gebrek aan integratie of contactmogelijkheden op zowel 'witte' als 'zwarte' scholen het belang-

rijkste probleem is van de segregatie. Er is ook een algemeen besef aanwezig dat meer gemengde scholen niet zonder meer tot integratie leiden. Meer interetnisch contact zal de kans op integratie vergroten. Onderzoek heeft aangetoond dat de binnenschoolse integratie, dat wil zeggen de kontakten tussen autochtonen en allochtonen in het onderwijs niet vanzelfsprekend is. Bij het sluiten van vriendschappen speelt etniciteit een rol (Teunissen, 1988; Vedder, 2005). Zo ontstaan er mono-etnisch samengestelde groepen binnen een gemengde school en dit proces vormt een bedreiging voor integratie en voor de sociale cohesie binnen de school. Ook bij de autochtone bevolking is er sprake van een gerichtheid op de eigen groep. Autochtone ouders kiezen voor “witte” scholen. Dit proces vormt net als zwarte scholen een bedreiging voor de integratie en voor de sociale cohesie binnen de samenleving. Allochtone leerlingen in witte onderwijsgroepen kunnen bovendien sociaal buitengesloten worden. (Teunissen, 1988).

De vrijheid van allochtone bijzondere scholen heeft enigszins te maken met segregatie, omdat zij per definitie ‘zwarte’ scholen zijn, maar het heeft ook te maken met schoolkeuzemotieven van hindoe-ouders. Allochtone bijzondere scholen zijn niet gebaat bij een cultureel-religieuze integratie, maar bij een sociaaleconomische integratie (De Jong, 1998). Het allochtone bijzonder onderwijs moet een zodanige kwaliteit hebben dat leerlingen met de kennis en vaardigheden het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt kunnen betreden om daar de concurrentie volwaardig aan te kunnen. De hindoescholen zijn geen eilanden op zich; ze hebben bemoeienis met de samenleving.

2.7 Samenvatting

De school verkrijgt een identiteit door antwoord te geven op vragen als: wie willen we zijn, waar staan we voor als school, wat willen met elkaar bereiken en hoe doen we dat? (Onderwijsraad, 2007). In de literatuur zijn een aantal definities van identiteit gevonden waaruit blijkt dat identiteit relatief dynamisch is. Bovendien heeft identiteit betrekking op meer aspecten van de school dan alleen de godsdienst, zoals op het organisatorisch terrein en op de pedagogisch-onderwijskundige visie. In dit onderzoek wordt de brede identiteit gehanteerd. De brede identiteit valt uiteen in drie elementen: een levensbeschouwelijke, een pedagogisch-onderwijskundige dimensie en de organisatie van de school (Sullivan, 1999; De Wolff, 2000).

In 1988 is de eerste hindoe basisschool opgericht, omdat allochtone ouders een kloof hebben ervaren tussen reguliere scholen en hun cultuur en religie. Het doel van hindoescholen is overdracht van de hindoeïstische identiteit en verbetering van de onderwijskwaliteit. De hindoeschool wil in ieder geval de kloof tussen thuis en school wegnemen, zodat het kind geen dubbel rolpatroon hoeft aan te nemen. Het hindoeïsme in het onderwijs wordt tot uitdrukking gebracht in de aankleding van het schoolgebouw, godsdienstonderwijs, het bidden voor en na schooltijd, Hindilessen, de viering van feestdagen en omgang en gedragsregels. Sinds de jaren zeventig bestaat er in Nederland de zorg om het verschijnsel ‘witte’ en ‘zwarte’ scholen. Onder een ‘zwarte’ school wordt verstaan een school met een meerderheid van achterstandsleerlingen. Hoogopgeleide witte ouders kiezen een “witte” school uit voor hun kind, met als gevolg dat andere

scholen “zwart” worden. De ‘zwarte’ scholen blijven een negatief imago houden, ondanks het feit dat ze in tien jaar tijd de achterstanden van achterstandsleerlingen hebben verminderd. De taalachterstand ten opzichte van ‘witte’ scholen is voor meer dan de helft afgenomen en er is nauwelijks sprake van een rekenachterstand bij ‘zwarte’ scholen.

Sinds de oprichting van eigen scholen is er telkens een discussie onder politici en in de media. De discussie over eigen scholen wordt uitsluitend vanuit de invalshoek van belemmering van de integratie gevoerd. Over reformatorische scholen die voornamelijk autochtone leerlingen hebben gaat de discussie niet, terwijl de stelling verdedigd zou kunnen worden dat deze scholen op een vergelijkbare wijze als de Hindoestaanse of islamitische scholen de integratie van hun leerlingen belemmeren in de multiculturele samenleving door hun leerlingen gescheiden te houden van leerlingen met andere geloofsopvattingen. De meningen van zowel de voor- als de tegenstanders over allochtone bijzondere scholen zijn echter nauwelijks empirisch onderbouwd. De voorstanders vinden dat een ‘eigen’ school sterk bijdraagt tot het ontwikkelen van een eigen identiteit, doordat er binnen de eigen school meer aandacht kan worden besteed aan de eigen cultuur. De leerlingen zouden zich op ‘eigen’ scholen meer thuis voelen en ook meer geaccepteerd worden. De tegenstanders vinden dat allochtone bijzondere scholen het isolement bevorderen en integratie tegen gaan. Het zou ook discriminatie versterken, omdat deze allochtone kinderen niet meer (zo vaak) in contact zouden komen met autochtone kinderen. Er wordt verondersteld dat eigen scholen enerzijds kunnen leiden tot een versterkte maatschappelijke integratie. Anderzijds zal het tot een maatschappelijk isolement leiden met als gevolg de vorming van een maatschappelijke onderklasse.

Basisscholen verschillen van elkaar wat betreft het proces en de output. In het basisonderwijs zijn de verschillen het grootst, omdat alle leerlingen daar ongeacht hun capaciteiten naar toe gaan. Een onderwijskundig uitgangspunt is dat bij elke leerling getracht moet worden het onderste uit de kan te halen, ook al leidt dat tot meer ongelijkheid. Deze ongelijkheid kan verklaard worden door de aanleg, inspanningen van de leerling en de aangeboden leermogelijkheden.

Het is bekend dat scholen vroeger hun leerlingen expliciet hebben opgeleid voor het toelatingsexamen voor het gymnasium of de hbs. Er zijn nu nog steeds verschillen tussen scholen op diverse niveaus, ondanks dat de overheid kerndoelen heeft opgesteld voor alle basisscholen waar ze zich aan moeten houden. Daarnaast hanteert de overheid landelijke toetsen om scholen met elkaar te kunnen vergelijken. Desondanks vertonen scholen verschillen ten opzichte van elkaar in de manier van lesgeven, instructie, leerlingenpopulatie en eindresultaat. Een school heeft beleidsvrijheid om naar eigen taakopvatting te kunnen functioneren (Creemers & Schaveling, 1985). Al deze scholen hanteren hun eigen onderwijsvisie en doelen.

Scholen verschillen ook in hun leerlingenuitkomsten, ook als deze gecorrigeerd worden naar milieu. Het maakt uit of leerling A op school X of school Y heeft gezeten. Diverse onderzoekers komen uit op een verschil in verklaarde variantie van 10-20% (Mortimore et al., 1988; Bosker e.a., 1989; Hüpscher-Post, 1990; Scheerens & Bosker, 1997). De verklaringen voor ongelijke kansen worden ook in schoolkenmerken gezocht. Deze verschillen kunnen optreden door onderwijsfactoren in het algemeen en de ver-

schillen tussen scholen specifiek. De verschillen tussen de basisscholen zijn het meest merkbaar in het voortgezet onderwijs.

Het blijkt dat hoe gering de schooleffecten ook zijn, deze toch grote individuele en later maatschappelijke gevolgen kunnen hebben. Op sommige scholen presteren niet alleen alle leerlingen beter dan op andere scholen, maar zowel de sterke als de zwakke leerlingen profiteren van kwalitatief goed onderwijs. De zwakste leerlingen van de meest effectieve scholen presteren op hetzelfde niveau als de beste leerlingen van de minst effectieve scholen. De schoolcarrière van een leerling is dus afhankelijk van individuele kenmerken en van kenmerken van de leeromgeving (Hüpscher-Post, 1990).

Integratie en segregatie zijn twee uiterste vormen. Integratie gebeurt met behoud van de eigen cultuur en het hebben van respect voor elkaars cultuur. Het integratieproces kan zich vanuit een positief of een negatief scenario ontwikkelen. Een positief scenario is dat de groep haar culturele eigenheid behoudt en deze versterkt. Een negatief scenario is dat de groep haar culturele eigenheid verliest. Bij een positief scenario behoudt de groep haar culturele eigenheid en versterkt deze. Als er sprake is van een negatief scenario verliest ze haar culturele eigenheid. Het behoud van eigen cultuur hoeft niet per se de integratie van etnische groepen te belemmeren (Shadid & Koningsveld, 1990).

Indicatoren voor kwaliteit en identiteit van het onderwijs

3 Indicatoren voor kwaliteit en identiteit van het onderwijs

In het vorige hoofdstuk is ingegaan op de identiteit van scholen. Met identiteit onderscheiden scholen zich van elkaar, aangezien identiteit uniek is. Eveneens is in het vorige hoofdstuk naar voren gekomen dat scholen verschillen vertonen ten opzichte van elkaar qua leerlingenpopulatie en de output.

In dit hoofdstuk staat de kwaliteit van het onderwijs centraal. De kwaliteit van een basisschool is van belang, omdat eenmaal opgelopen achterstanden vrijwel niet meer in het vervolgonderwijs kunnen worden ingehaald. De invloed van de kwaliteit van de basisschool op de leerprestaties is van verstrekkend belang voor de leerlingen en hun carrièremogelijkheden. De basisschool moet geven het talent en de achtergrond van de leerlingen een zodanig prestatieniveau afleveren, dat ze kan concurreren met het niveau waarop andere scholen vergelijkbare leerlingen afleveren. Individuele leerlingen zijn voor hun latere loopbaan afhankelijk van de bezochte basisschool (Mortimore et al, 1988; Van der Hoeven & van Doornum, 1990; Pouwes & Jungbluth, 1991). De schoolloopbaan van kinderen wordt niet alleen bepaald door intelligentie en sociale afkomst, maar mede door schoolse vaardigheden.

Een school is een complexe organisatie waarbij schoolbestuur, de directie, de docenten, ouders en leerlingen (direct en indirect) invloed kunnen uitoefenen op de leerprestaties. Steeds meer leerlingen komen in een andere sociaaleconomische klasse terecht dan die van hun ouders. Geboorte is niet langer bepalend voor de positie die kan worden bereikt. Diploma's en geschiktheid zijn de belangrijkste selectiecriteria geworden. Het losser worden van de relatie tussen de sociale status van de ouders en het bereikte onderwijsniveau wordt verklaard door het volgen van onderwijs (Dronkers & Ultee, 1995). Daarom staat de kwaliteit van het onderwijs hoog op de maatschappelijke en politieke agenda.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In paragraaf 3.1 wordt het begrip kwaliteit nader uiteengezet. In paragraaf 3.2 wordt het vijf factoren-model weergegeven. Het vijf factoren-model bevat kwaliteitsindicatoren om scholen te beoordelen. Naast het vijf factoren-model zijn er vier identiteitsindicatoren gevonden. De identiteitsindicatoren worden in paragraaf 3.3 behandeld. Dit hoofdstuk wordt ten slotte afgesloten met een samenvatting (paragraaf 3.4).

3.1 Het begrip kwaliteit

De kwaliteit van het onderwijs staat hoog op de maatschappelijke en politieke agenda. Toch is het begrip voor een ruime interpretatie vatbaar. Kwaliteit van het basisonderwijs is niet duidelijk omschreven (Reezigt, Pijl & Harskamp, 1994). Onder kwaliteit kan worden verstaan het aantal vakken dat op een school wel of niet moet worden gegeven, het niveau van de prestaties van de leerlingen bij het verlaten van de school, de wijze van lesgeven of een kosten/baten-verhouding: wat produceert de school in verhouding tot de beschikbaar gestelde financiën. De vraag is welke doelen stelt het onderwijs en

worden deze doelen gehaald? (Creemers, Hoeben & Koops, 1983). Voor het begrip kwaliteit worden ook andere begrippen gehanteerd zoals: deugdelijkheidseisen, input-output, leeromgeving, schoolklimaat, curriculum van scholen, het resultaat van de toetsen (Reezigt, Pijl & Harskamp, 1994).

Onderwijskwaliteit is een dynamisch begrip. Deze dynamiek maakt dat er geen uniforme criteria zijn om de kwaliteit te meten (Olthof, 1993). Het succes van een onderwijsinstelling is afhankelijk van de leerprestaties van de leerlingen. De leerprestaties zouden dan in feite de kwaliteit van het onderwijs bepalen. De algemene kwaliteit van een school is hoger naarmate de gemiddelde leerling op deze school een hoger resultaat behaalt dan de leerlingen op andere scholen. Van twee vergelijkbare scholen qua leerlingsamenstelling en met een vergelijkbaar achterstandsniveau, is de kwaliteit van die school beter, die een groter deel van die achterstand het meest wegwerkt (De Jong, 1987).

Er kunnen twee soorten kwaliteiten worden onderscheiden, namelijk direct aanwijsbare en indirecte. Bij directe kwaliteiten kan de school via de Cito-scores nagaan hoeveel leerlingen naar welk type vervolgonderwijs gaan. Indirecte kwaliteit heeft met sociale vaardigheden te maken (Walford, 1989). Ondanks de discussies van de laatste jaren over het herwaarderen en inroosteren van waarden en normen op school, blijven de directe kwaliteiten de hoofdtoon voeren in discussies over de leerprestaties. Zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs hebben eigen waarden en normen. Een school zonder waarden en normen bestaat niet. De diverse interne en externe omstandigheden kunnen van invloed zijn op de school en kunnen daarmee direct en indirect de kwaliteit van het onderwijs beïnvloeden. Indirecte kwaliteitsfactoren hebben niet alleen betrekking op schoolmanagement, samenstelling personeel en de wijk waarin de school staat, maar ook op de persoonlijke en sociale vaardigheden van de leerlingen.

De inspectie van het onderwijs neemt zich voor om eens in de drie tot vier jaar een periodiek kwaliteitsonderzoek te doen bij alle basisscholen. Het inspectieteam oordeelt dan de kwaliteit van leren en onderwijzen, het schoolklimaat en de resultaten die de school boekt. Daarbij gaat het niet alleen om cognitieve prestaties van de leerlingen en het rendement van de school, maar ook om persoonlijke en sociale vaardigheden van de leerlingen.

In de jaren zestig achtte men door middel van onderzoeken, met name het “Coleman-report”, bewezen dat de school niet veel invloed had op de leerprestaties van leerlingen (Coleman et al, 1966). Ook Jencks et al, (1972) kwam tot dezelfde conclusie. Dit type onderzoek wordt aangeduid als het ‘status-attainment’ of ‘schoolloopbaan’ onderzoek. Uit de onderzoeken van zowel Coleman en Jencks komt naar voren dat scholen er niet toe doen. Het effect van scholen op leerprestaties zijn in de ‘status-attainment’ onderzoeken onderbelicht. Brookover, Lezotte (1979), Rutter et al (1979) en Mortimore (e.a., 1988) hebben deze conclusies weerlegd, net als Nederlandse onderzoekers (Hüpscher-Post, 1990; Scheerens & Bosker, 1997; Karsten e.a., 2003; Jungbluth, 2003). Vanaf die tijd is de kwaliteit van scholen door middel van onderzoeken op gang gekomen, waarbij de school als ‘black box’ nader werd onderzocht. In deze benaderingen worden relaties gelegd tussen enerzijds individuele kenmerken van leerlingen (prestaties, loopbaan, sociaaleconomische achtergrond van de leerling) en anderzijds naar schoolkenmerken (school, klas, leerkrachten, schoolleider, schoolklimaat).

3.2 Het vijffactoren-model

Uit Angelsaksisch onderzoek naar effectieve scholen is gebleken dat effectieve schoolkenmerken redelijk blijken te convergeren rondom vijf factoren. Dit staat in de literatuur dan ook bekend als het vijffactoren-model (Van Kemenade e.a. 1987; Scheerens e.a. 1988; Creemers, e.a., 1989; Ainscow et al., 1989; Anderson, 1991; Volman e.a., 1997; Scheerens, Bosker, 1997). Het vijffactoren-model bestaat uit de volgende onderdelen:

1. Een sterk leiderschap en doelgericht management
2. Een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen
3. Een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer
4. Het gericht zijn op het verwerven van basisvaardigheden door de leerlingen
5. Een systeem waarin voortdurend de vorderingen van de leerlingen worden bijgehouden.

3.2.1 Een sterk leiderschap en doelgericht management

Na de jaren zeventig heeft de school steeds meer autonomie en verantwoordelijkheid gekregen voor haar prestaties. Ze is verantwoordelijk voor het optimaliseren en bewaken van de kwaliteit (Prentice et al., 1990). Factoren op schoolniveau worden gezien als voorwaarden waaronder effectiviteit op klasniveau gerealiseerd kan worden (Volman, Deckers, Roeleveld, 1997). Elk niveau, elke laag in het onderwijsbestuur heeft zijn 'own core productive agenda'. Op elk niveau zijn er gebeurtenissen en worden beslissingen genomen die tot bepaalde resultaten leiden die kenmerkend zijn voor dat niveau. Vervolgens staan deze resultaten weer in een conditionele en bijdragende relatie tot gebeurtenissen op een ander, opvolgend niveau. Productieve processen op bestuursniveau leiden tot bestuursresultaten. Productieve processen op schoolniveau leiden tot schoolresultaten en productieve processen op klasniveau leiden tot leerlingresultaten.

De effecten van de leerlingresultaten worden eveneens beïnvloed door de bovenste lagen (Wiering, 1988). *"Headteachers of unusually effective schools are 'maverick-risk takers' who practise creative insubordination as they buffer their school from negative external influence"* (Reynolds & Cuttance, 1992:31). Schoolorganisaties waarin schoolbestuur, schoolleiding en docententeam overeenstemmen in de na te streven doelen zijn effectiever dan schoolorganisaties waarin dit niet het geval is. Een sterke effectieve leider die maximaal communiceert met zijn team, positief en enthousiast is, draagt een 'missie' over aan zijn team (Coleman, Hoffer, Kilgore, 1982; Mortimore, 1988; Hüpscher-Post, 1990). Het schoolbestuur beïnvloedt de kwaliteit van het onderwijs door condities te scheppen voor financiën, huisvesting, faciliteiten, schoolleiding, teamleden en curriculum (Prentice et al., 1990; Hofman, 1993; Volman e.a. 1997). Ook moet de school veilig, schoon en ordelijk zijn.

De motor van een organisatie is de leiding, die overtuigd is van de mogelijkheid om de prestaties van alle leerlingen te verbeteren. (Hüpscher-Post, 1990). Het schoolhoofd is actief betrokken bij het schoolgebeuren en bepaalt samen met de leerkrachten het

curriculum, zonder volledige controle te hebben (Coleman, Hoffer, Kilgore, 1982). Schoolhoofden moeten er van doordrongen zijn dat iedere leerling belangrijk is, bezoeken dagelijks de klassen en ontwikkelen plannen voor het oplossen van leerproblemen. Op scholen met een hoge kwaliteit hebben schooldirecteuren hoge verwachtingen ten aanzien van elke leerling en zien zij er op toe dat deze verwachtingen gerealiseerd worden (van Kemenade e.a. 1987; Mortimore et al, 1988). Bovendien houden ze toezicht op wat er in de klassen gebeurt en of er overeenstemming is met de globale doelen en het programma van de school.

Nederlandse schooldirecteuren hebben geen scholing als leiders/managers (Van der Hoeven-van Doornum, 1990; Brandsma, 1993). Zij zijn meestal zelf eerst docent geweest en dit maakt dat zij minder invloed hebben in hun school vergeleken met buitenlandse schooldirecteuren. In zowel Nederlandse als Amerikaanse onderzoeken wordt de factor ‘onderwijskundig leiderschap’ benadrukt als relevante factor voor de kwaliteit van scholen (Mortimore, 1988; Creemers, ea., 1989; van der Hoeven-van Doornum, 1990; Levine & Lezotte, 1990; Brandsma, 1993; Volman, e.a., 1997).

De inspectie van het onderwijs concludeert in haar rapport ‘Kwaliteit onderwijs in de vier grote steden’(2003-2005) dat zwakke scholen (scholen die een mindere kwaliteit hebben) qua bestuur, leiderschap en schoolorganisatie zwakker zijn dan de gemiddelde basisschool. Bovendien wijst de inspectie in het bovengenoemde rapport op het feit dat een slecht functionerende schooldirectie een dubbel risico met zich meebrengt. Het eerste risico is dat de school zwak wordt en het tweede risico is dat een slecht functionerende schoolleider verbeteringen ten aanzien van de kwaliteit kan belemmeren. Op scholen met betere leeropbrengsten voelt het gehele schoolteam zich verantwoordelijk voor de leerprestaties van de leerlingen.

Het voordeel van een sterk leiderschap en doelgericht management is, dat de schoolleider actief betrokken is bij de school. Door een pro-actieve houding ziet de schoolleider problemen van tevoren aankomen en kan hij zich hierop, gezamenlijk met het schoolteam en eventueel de ouders, voorbereiden. Een ander voordeel van een actief leiderschap is de ‘nieuwsgierigheid’ naar de manier waarop zijn team functioneert en naar de resultaten van de leerlingen. De resultaten worden dan gezamenlijk besproken en indien nodig worden oplossingen besproken voor het behalen van betere resultaten. Het nadeel is dat wanneer de schoolleider nadrukkelijk aanwezig is in de klassen en alle toetsresultaten bespreekt, dit weinig vertrouwen uitstraalt naar het schoolteam. Het schoolteam kan dit als controle ervaren en gedemotiveerd raken.

3.2.2 Een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen

Onderwijs wordt in de klas gegeven en de kwaliteit van het onderwijs wordt gerealiseerd op klasniveau. De rol van de docenten in het onderwijs is van cruciaal belang. Hun kwaliteit is doorslaggevend voor succesvol onderwijs, want leraren en leerlingen bepalen voor een belangrijk deel de kwaliteit. Het effect van leerlingbeelden door do-

centen wordt het Pygmalion-effect genoemd (van der Hoeven-van Doornum, 1990). Met het Pygmalion-effect wordt het beeld bedoeld dat leerkrachten van hun leerlingen hebben en de invloed daarvan op hun leerprestaties. In scholen waar de leerkrachten hoge verwachtingen hebben van de leerprestaties van de leerlingen, zijn de prestaties van de leerlingen inderdaad hoger (Scheerens, 1989; Reynolds & Cuttance, 1992). De leerlingen worden waarschijnlijk geïnspireerd door de positieve instelling van de leerkrachten en/of doordat de leerkrachten realistische verwachtingen hebben ten aanzien van hun leerlingen, zodat een positieve instelling en realistische verwachting leiden tot hoge prestaties.

Als een leerkracht zich eenmaal een negatief beeld over een leerling heeft gevormd, is hij of zij geneigd om zo'n leerling minder aandacht te geven en om zo'n leerling minder aan moeilijkere en uitdagende taken bloot te stellen (Jungbluth, 1993, 2003; Archer, Francis, 2007). Leerkrachten kunnen ook lage verwachtingen hebben van bepaalde leerlingen, zelfs van leerlingen met veel talent. Die verwachtingen hebben effect op de leerprestaties van die leerlingen (Vedder, 2005; Archer & Francis, 2007). Observatieonderzoek toont aan dat leraren, meestal onbedoeld, hun verwachtingen talloze malen per dag, verbaal- en non-verbaal, aan hun leerlingen laten blijken (Becker, e.a., 1998; Archer, Francis, 2007). Mede door de terroristische aanslagen van 9/11 en door de bomaanslagen in London in 2005 is er sprake van een "islamic hysteria", waarbij moslimjongens geassocieerd worden met angst en fundamentalisme. Moslimmeisjes worden vaak geassocieerd met onderdrukking door hun familie en hun cultuur (Archer & Francis, 2007).

Allochtone leerlingen krijgen significant minder beurten dan autochtone leerlingen. Er is sprake van bewuste en onbewuste reacties die verbonden zijn met verwachtingen en interacties tussen leerlingen en leerkrachten. Autochtone leerkrachten missen cultuurkennis waardoor zij gedrag, motieven en beleving van allochtone leerlingen nauwelijks kennen of herkennen. De maatstaf van autochtone leerkrachten zijn autochtone leerlingen van de middenklasse (Gowricharn, 1998). Ook leerlingen die achterblijven en leerlingen met gedragsproblemen worden door leraren ontweken (Becker, e.a., 1998). Deze leerlingen krijgen minder instructie en feedback van de leerkracht dan de leerlingen die vlot meekomen. Bewuste en onbewuste reacties zijn verbonden met verwachtingen en interacties tussen leerlingen en leerkrachten. Hoge verwachtingen over de prestaties van leerlingen, kunnen zowel oorzaak als gevolg zijn van hoge prestaties (Scheerens, 1989).

Onderzoek wijst uit dat een goede relatie tussen leerkrachten en leerlingen één van de factoren is die leidt tot betere prestaties (Anderson, 1991; Crosnoe, 2004; Archer & Francis, 2007). Leerlingen hebben zelfvertrouwen nodig en vertrouwen van een ander in hen en in hun ontwikkelingsvermogen. Hoe anderen over hen denken bepaalt in sterke mate het zelfbeeld van de leerlingen en daarom zijn hoge verwachtingen van leraren ten opzichte van de leerlingen zo belangrijk. Leerlingen moeten leraren kunnen vertrouwen, wat het kenmerk is van een veilige school en leraren moeten onvoorwaardelijk vertrouwen in het ontwikkelingsvermogen van hun leerlingen.

Het vertrouwen van leerkrachten in zichzelf en hun leerlingen beschrijft in eerste instantie een variantie van circa 3% in de schooleffectiviteit. Na correctie voor zuil, com-

positie en regio blijft er 1% over (Jungbluth, 1997). Dit betekent dat het vertrouwen van het team in zichzelf en in de leerlingen een beperkte, maar wel relevante factor is. Scholen met kansarme leerlingen zijn in feite minder effectief, doordat het schoolteam minder vertrouwen in zichzelf en in hun leerlingen heeft. Als het goed gaat met leerlingen schrijven leraren dit succes toe aan zichzelf. Als het minder goed gaat met leerlingen vinden leraren dat dit aan externe factoren ligt: intelligentie, afkomst en taakhouding. (Becker e.a. 1998). Het voordeel van een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen is dat leerlingen extra gemotiveerd zijn om te presteren; het “self-fulfilling prophecy” principe treedt in werking. Het nadeel is dat niet alle leerlingen aan het hoge verwachtingspatroon kunnen voldoen. Het telkens negatief scoren op toetsen, terwijl klasgenoten betere resultaten behalen kan frustrerend werken.

3.2.3 Een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer

Leerlingen en leerkrachten moeten zich prettig voelen op school. Als kinderen zich niet thuis voelen op school, dan presteren ze minder (Creemers, e.a., 1994; Tazelaar e.a. 1996). Leerlingen moeten zoveel mogelijk gestimuleerd worden om te participeren, in plaats van een sterke nadruk te leggen op regels en controle. *“All forms of reward, praise and appreciation have a positive impact on student. Pupils behaved better and achieved more when teachers treated them in ways which emphasised their succes and good potential rather than those that focused on their failings and short comings”* (Stoll & Fink, 1988: 34).

De regels dienen wel duidelijk en helder te zijn voor zowel leerkrachten, leerlingen en ouders. Dit alles valt onder het klimaat van een school (Rutter et al, 1979; van Kemenade, e.a., 1987; Stoll & Fink, 1988; Levine, 1992; Westerbeek, 1999; Sun, 2003). Voor het schoolklimaat is het van belang dat er overeenstemming bestaat in opvattingen over het onderwijs onder de teamleden. De leerlingen worden positief en bemoedigend benaderd en er heerst over het algemeen een vriendelijke en menselijke sfeer. Het blijkt dat in klassen waar er sprake is van ordeverstoring de prestaties van leerlingen lager zijn (Reynolds & Cuttance, 1992).

Het voordeel van het handhaven van orde door het opstellen van school- en klasregels is dat het voor een leerling duidelijk is waar hij zich aan moet houden. Het nadeel is dat wanneer deze regels te rigide worden nageleefd, leerkrachten kunnen gaan optreden als “politieagenten”.

3.2.4 Monitoring

Het indiceren van de kwaliteit van scholen via schoolprestaties van hun leerlingen staat of valt met het gebruik van toetsen (Stoll & Fink, 1988). In het onderwijs is altijd gewerkt met meetinstrumenten om prestaties van leerlingen te meten. Het verplicht deelnemen aan toetsen geeft de overheid een maat waarmee kwaliteit bepaald en bewaakt wordt. Het registreren van de leervorderingen is noodzakelijk om de voortgang van

de leerprestaties te volgen (Ax & Wieringen, 1990; Levine & Lezotte, 1990; Pouwes & Jungbluth, 1991). *“Regular and systematic monitoring of students’ prognoses helps to identify strengths and weaknesses in learning and instruction”* (Stoll & Fink, 1988: 14). Er wordt door de overheid druk uitgeoefend op scholen om regelmatig de vorderingen en resultaten van individuele leerlingen in kaart te brengen door middel van een leerlingenvolgsysteem. Het gebruik van leerlingvolgsystemen en toetsen neemt toe. Toetsen kunnen gelijke kansen bevorderen, maar ze legitimeren de maatschappelijke ongelijkheid eveneens, omdat niet iedere leerling op hetzelfde niveau presteert. Toetsing en vergelijking van resultaten kunnen echter ook de kans op concurrentie tussen scholen vergroten, hetgeen weer kan leiden tot spanningen en conflicten. (Pouwes & Jungbluth, 1991).

Basisscholen worden vaak beoordeeld op de Cito-eindtoets die in groep acht wordt afgenomen. De Cito-toets is een schoolvorderingentoets voor het hoogste leerjaar van het basisonderwijs. Deze is ingevoerd om de willekeur bij toelatingsexamens voor het voortgezet onderwijs te beteugelen. Met deze toets worden de startkansen van de leerling voor het voortgezet onderwijs geoptimaliseerd en hij is een empirische voorspeller voor toekomstig maatschappelijk succes. Door de afname van de Cito-toetsen krijgen overheid, scholen en ouders de beschikking over een grotere en systematische verzameling gegevens over de door individuele leerlingen en basisscholen behaalde resultaten. Op 78% van de basisscholen wordt de Cito-eindtoets inmiddels gebruikt. In Amsterdam is hij verplicht voor alle basisscholen.

De Cito-toets bestaat uit drie delen: rekenen, taal en informatieverwerking, met ieder 60 opgaven. De inhoud van de toets is gebaseerd op belangrijke communale en cognitieve doelstellingen. De drie onderdelen zijn verder uitgewerkt in 18 toetsonderdelen. De toets wordt bij leerlingen van groep acht op twee ochtenden in februari door de school zelf afgenomen. De resultaten worden centraal, door middel van optisch leesbare formulieren, door het Citobureau in Arnhem verwerkt (Pouwes & Jungbluth, 1991). De Cito-eindtoets is een gedeelte van een einddoel, omdat niet alle vakken getoetst worden. De Cito-toets is gericht op eindresultaten, ongeacht de culturele uitgangspositie van de leerling. De inzet noch de feitelijke ontwikkeling telt in het huidige systeem, omdat scholen in hoge mate autonoom zijn over hun onderwijskundige aanpak (Jungbluth, 2003). Alleen het eindresultaat van de prestaties telt.

De output van de Cito-toets is afhankelijk van een aantal variabelen, zoals de capaciteit van de leerling, het milieu van de leerling, de continuïteit van de school, de wijze van lesgeven, de kwaliteit van de leermiddelen en de tijd die is besteed aan een bepaald onderdeel. Op zich geeft de Cito-eindtoets niet alleen inzicht in de prestaties van de leerling, maar ook inzicht in de prestaties van de school. Door cumulatieve deelname verkrijgen scholen zicht op hun output over de jaren heen.

Officieel mag de leerkracht een van de Cito-eindtoets afwijkend oordeel geven, maar dit gebeurt in de praktijk niet echt. De leerkracht legt aan het schoolteam het beeld en het gedrag van het kind voor en hiermee wordt het kind bevooroordeeld. Er wordt gesuggereerd dat het toetsresultaat uitsluitend het product is van het kind en het gezin. Dit suggereert dat alle scholen op identieke wijze werken, de mix van de culturele achtergrond van leerkrachten dezelfde is, leerstof en stijlen van lesgeven alsmede lesprogramma’s overal in Nederland dezelfde zijn. De monolitische voorstelling van de basisschool grenst aan misleiding (Gowricharn, 1998).

Het voordeel van monitoren is dat de prestaties van leerlingen zichtbaar zijn en dat leerkrachten aan de hand van de toetsresultaten acties kunnen ondernemen om leerlingen eventueel extra (oefen)lesstof aan te bieden. Het nadeel van toetsen is dat leerlingen afgerekend worden op de toetsresultaten. Deze toetsresultaten geven geen goed beeld van een leerling, doordat niet alle vakken worden getoetst. Het zelfbeeld van leerlingen, het respect hebben voor anderen, de creatieve aanleg en andere talenten blijven buiten beschouwing.

3.2.5 De verwerving van basisvaardigheden

Leren en lesgeven zijn de primaire processen die leiden tot schoolopbrengsten. Prestaties van leerlingen zijn in belangrijke mate afhankelijk van het instructieproces in de klas (Mortimore, e.a., 1988). De daadwerkelijk bestede leertijd wordt gezien als resultante van de leermotivatie en de roostertijd. De benodigde leertijd is afhankelijk van het specifieke leertempo van de leerling.

Gestructureerd onderwijs (direct instruction) in het basisonderwijs blijkt goed te werken (Ainscow, 1991; Reynolds & Cuttance, 1992). De kenmerken van 'direct instruction' zijn: 1. De leerdoelen worden duidelijk geformuleerd. 2. De voortgang door de leerstof is nauwgezet in taken uiteengelegd en op volgorde geplaatst. 3. De docent legt duidelijk uit wat de leerling moet leren. 4. De docent stelt regelmatig vragen om na te gaan hoe het met de vorderingen van de leerling is gesteld en om vast te stellen of de leerling de leerstof begrijpt. 5. De leerlingen krijgen ruimschoots de tijd om te oefenen, waarbij veelvuldig gebruik wordt gemaakt van overhoringen en feedback. 6. Vaardigheden worden net zo lang getraind tot ze automatisch worden beheerst. 7. De docent controleert het huiswerk en roept leerlingen ter verantwoording voor hun werk.

Ook Nederlands empirisch onderzoek toont aan dat een effectief gebruik van de leertijd en de gelegenheid tot leren gezien kunnen worden als factoren die het sterkst van invloed zijn op prestaties van leerlingen (Creemers, 1994). In het Nederlands onderzoek staan drie factoren centraal, namelijk de methode, de wijze waarop gegroepeerd wordt en het leerkrachtgedrag. De methode moet duidelijke doelen bevatten en voldoende leerstof aanbieden. Een kenmerk van effectief groeperen is dat de leerstof aangepast moet zijn aan het niveau van de leerling en dat de leerling voldoende instructies en aandacht moet krijgen van de leerkracht.

Hoewel er sociaaleconomische verschillen zijn tussen de leerlingen geldt over het algemeen dat als de kwaliteit van de instructie in de klas hoog is, de leeropbrengst van de leerlingen hoger is, ongeacht of dit een school betreft met meer of minder onderwijskwaliteit (Rutter et al, 1979; Mortimore et al, 1988; Bosker & Scheerens, 1989). Creemers (1994) concludeert dat leertijd en gelegenheid tot leren gezien kunnen worden als de factoren die het sterkst van invloed zijn op de prestaties van leerlingen. Leerlingen van scholen met een beperkte doelstelling, zoals alleen basisvaardigheden en kennis, komen tot hogere prestaties dan leerlingen van scholen met een uitgebreidere doelstelling (Creemers, 1994).

Het voordeel van het effectief benutten van de leertijd door het halen van de beoogde

leerdoelen is dat leerlingen geholpen worden via diverse lesmethodes en instructies om de lesstof te beheersen. Het nadeel is dat vanuit het oogpunt van effectiviteit en efficiëntie van de leerdoelen, er geen tijd is voor bijzaken of grappen. Het leren is hoofdzaak en andere bijzaken worden als irrelevant beschouwd.

3.3 Identiteitsindicatoren

Het vijffactoren-model heeft betrekking op de algemene vorming en op de binnenschoolse structuren en processen (wat er op school gebeurt met de materiële voorzieningen, de lestijd en de menskracht waarover de school beschikt). Mortimore (1988) en van der Wolf en Hox (1986) onderscheiden twee extra factoren, namelijk dat ouders zeer betrokken moeten zijn bij het schoolgebeuren en dat de leerkrachten zorgvuldig geselecteerd dienen te worden. Deze twee factoren zijn eveneens van belang voor de evaluatie en de verklaring van de prestaties op hindoe- en islamitische scholen. Voor dit onderzoek is het verder ook relevant om te weten of religie een verband heeft met schoolsucces. De socialisatie, onder andere de waarden en normen, kunnen de kwaliteit van een school bepalen.

De hierboven genoemde factoren kunnen zowel onder de noemer kwaliteit als identiteit van een school worden geplaatst. Er is er voor gekozen om de hier boven vier aangehaalde factoren als identiteitsfactoren te typeren, omdat ze niet tot de directe kwaliteitsindicatoren behoren. Aangezien identiteit van een school tot de proceskenmerken kan worden gerekend, zijn de vier indicatoren eveneens onder de identiteitskenmerken van de school geplaatst en dus bij het proces van de school.

3.3.1 Ouders

Door het proces van emancipatie in de samenleving en het mondig worden van de burgers eisen ouders goed onderwijs voor hun kinderen. Ouders eisen ook dat hun kinderen naar scholen gaan die overeenkomen met de eigen geloofsovertuiging en levensopvatting (Kaya, 1988). Voor ouders zijn niet alleen de leerprestaties van hun kind van belang, maar ook of het kind plezier heeft op school en op een plezierige manier met andere kinderen leert omgaan (Creemers, 1994).

Ouderparticipatie wordt beschouwd als een belangrijk kenmerk van scholen met een hoge kwaliteit (Mortimore e.a., 1988; Levine & Lezotte, 1990). Ook Nederlandse onderzoekers concluderen dat de betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kinderen van belang is voor schoolsucces (Scheerens & Bosker, 1997; Pels, 2000). Als ouders betrokken zijn bij de schoolvaardigheden van hun kinderen blijkt dat deze kinderen en dus ook de school beter presteert (Crosnoe, 2004).

Goodlad (1984) geeft aan dat ouders ook betrokken moeten zijn bij het nemen van beslissingen op school. Sinds 1981 heeft de eerste Wet Medezeggenschap Onderwijs (WMO) zijn intrede gedaan. Door de WMO hebben ouders ook daadwerkelijk invloed op het schoolbeleid. Een effectieve communicatie tussen leiding, leerkrachten en ou-

ders door de medezeggenschapsraad is een factor die een positieve invloed heeft op de prestaties van leerlingen (Pels, 2000). De communicatie tussen het schoolteam en de ouders is een tweerichtingsverkeer en mondt uit in een educatief partnerschap (Smit & Driessen, 2002). De actoren zien zich als partners die in goede onderlinge samenwerking vormgeven aan de doelen en de inrichting van de school. Elke basisschool moet een schoolgids uitgeven waarin men verantwoording aflegt aan ouders en leerlingen over de doelen, activiteiten en resultaten van de school. In het schoolplan maakt de school melding van onderwijskundig beleid, personeelsbeleid en kwaliteitszorg.

De ouderbetrokkenheid is niet alleen van belang op school, maar ook thuis. Als ouders thuis hun kinderen voorlezen, laten lezen of helpen bij het huiswerk maken dan beïnvloedt dit rechtstreeks hun leerprestaties. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat ‘witte’ moeders zich het meest verantwoordelijk voelen voor het onderwijs van hun kinderen en hen stimuleren om te presteren. Moeders die afkomstig zijn uit de etnische groepering krijgen vaak de schuld voor het minder presteren van hun kinderen. Uit Amerikaans onderzoek blijkt het volgende: *“Research reminds us that middle-class parents tend to be far more able to use their cultural and material capital to interact effectively with the education system and to maximise the resourcing and hence the achievement of their children”* (Archer & Francis, 2007: 71).

3.3.2 Leerkrachten zorgvuldig selecteren

De leraar is degene die lesgeeft en is hierdoor feitelijk degene die de kwaliteit van het onderwijs bepaalt. Leraren hebben rechtstreeks contact met de leerlingen en bepalen de kwaliteit van de school door inzet, betrokkenheid en toewijding. De kenmerken van de leerkracht zoals leeftijd, opleiding en de instelling van de leerkracht tegenover zijn werk zijn van belang voor de leerlingenuitput (Wolf & Hox, 1986). De leerkracht kent de leerling en weet precies wat voor behoeften een leerling heeft en wat hij of zij aan kan. Als de leerkracht meer tijd en aandacht besteedt aan de klas door maximale communicatie dan presteren de leerlingen ook beter (Coleman e.a. 1982; Mortimore, 1988; Creemers, 1994).

Dit betekent dat leraren zorgvuldig moeten worden geselecteerd (Levine & Lezotte, 1990). Leerkrachten moeten enthousiasme uitstralen en hun lessen met humor geven om leerlingen aan te moedigen om beter te presteren. De schoolhoofden van scholen die beter presteren selecteren leraren niet op basis van ervaring, maar op basis van enthousiasme en op basis van een schittering in de ogen als ze het over het doceren hebben (Levine, 1992). Daarbij moeten de leraren voldoende zelfvertrouwen hebben om ook met moeilijke leerlingen om te kunnen gaan. De allerbelangrijkste factor is echter dat leraren optimistisch moeten zijn en dat ze werken om alle leerlingen maximaal te laten presteren (Ainscow & Muncy, 1989).

Op ‘zwarte’ scholen zitten veel jonge leerkrachten en is er sprake van relatief veel teamwisselingen. De leerkrachten hebben relatief minder plezier in hun werk, minder vertrouwen in hun eigen kunnen en ook minder vertrouwen in de leerprestaties van hun leerlingen (Jungbluth, 1997).

3.3.3 Religie

Godsdienstige en levensbeschouwelijke factoren behoren tot de identiteitskenmerken van een school. De richting van een school, met name de religie, fungeert als een kwaliteitskenmerk. Levensovertuiging wordt door de overheid verdedigd als een te waarderen verworvenheid (Meijnen e.a., 1998; Ritzen, 1992).

Amerikaans onderzoek wijst uit dat er een positief effect is van godsdienst op schoolsucces (Alwin, 1986). In Amerika is er bovendien geconstateerd dat het uitmaakt of een leerling op een openbare school zit of op een katholieke school. Vergelijkbare leerlingen halen een diploma op een katholieke school, terwijl dit niet het geval is op een openbare school. Het schoolklimaat van katholieke leerlingen stimuleert om te leren. Er is meer discipline op school en in het gedrag van de leerlingen en de leerlingen krijgen ook huiswerk mee (Coleman & Hoffer, 1987).

Het voordeel is dat jongeren geïnspireerd worden door zingeving vanuit een religie. Door zingeving positioneert een persoon zich ten opzichte van anderen, komt de waarden-ontwikkeling van jongeren tot stand en leren ze zich te verhouden tot normen in de samenleving en de diverse religies.

Het nadeel van religie als identiteit van een school is, dat de religie als 'beste' wordt doorgegeven aan de jongeren.

3.3.4 Het socialisatieproces

Sociologisch gezien zijn scholen instituten die belast zijn met socialisatie en dit is dan ook één van de kerntaken van het onderwijs. Socialisatie is een proces van overdracht van cultuurelementen die het individuen mogelijk maakt zich op een adequate wijze te bewegen in die sociale groeperingen die voor hen relevant zijn (Meijnen, 1998). Tot die cultuurelementen behoren naast cognities, technieken en vaardigheden ook waarden en normen. Socialisatie zonder een normatieve component is niet mogelijk. De gedachte dat de school ook een pedagogische taak heeft, is algemeen aanvaard. Onderwijs en opvoeden horen bij elkaar.

Door de jaren heen is de term 'socialisatie' verouderd en wordt deze niet meer gebruikt (Onderwijsraad, 2003). Men spreekt liever over 'de pedagogische opvoeding', over 'actieve pluriformiteit' of over 'burgerschapsvorming'. Met burgerschap wordt niet alleen een politiek niveau bedoeld, maar ook het dagelijks interpersoonlijk niveau van het met elkaar samenleven (Onderwijsraad, 2003). Actieve pluriformiteit vindt plaats door bewuste en actieve inzet, waarbij gestreefd wordt naar een verscheidenheid van waarden en normen.

Aan de school en het onderwijs wordt vaak een bijzondere taak toegekend bij de overdracht van algemene normen en waarden. Binnen de onderwijszuilen worden normen en waarden expliciet overgedragen door bijvoorbeeld een godsdienstige overtuiging of een pedagogische filosofie.

Een school zonder waarden en normen bestaat niet. Een school voedt de leerlingen op doordat er regels zijn ten aanzien van gedrag en omgangsvormen. Bovendien klinken normen en waarden door in de leerstof en binnen de schoolcultuur. Onder schoolcultuur worden verstaan de normen, waarden en betekenisssystemen die de leden van de school met elkaar delen (Klaassen e.a. 1999; WRR, 2003). Scholen zijn zelfstandig om invulling te geven aan de schoolcultuur. Gedragsregulering vindt plaats door het handhaven van gebods- en verbodsregels, door het geven van goede voorbeelden door de docenten en door het in de klas bespreken van een casus.

Normen en waarden worden vaak in één adem genoemd. Toch zijn ze niet hetzelfde. Normen zijn impliciete en expliciete afspraken over gedrag, terwijl waarden door het individu zelf worden ontwikkeld in een proces van zingeving. Het woord normen is afgeleid van het latijnse begrip 'norma' dat van oorsprong meetlat of winkelhaak betekent. Gaandeweg is deze betekenis veranderd in wet, regel, maatstaf of richtsnoer. Waarden in het onderwijs kunnen gericht zijn op aanpassing, op persoonlijke emancipatie of op een meer collectieve emancipatie. Waarden kunnen ook worden gezien als opvoedingsdoelen (Karsten, 1997; WRR, 2003).

De waarden als opvoedingsdoelen kunnen als volgt worden onderverdeeld:

1. Aanpassing en disciplineren: met als doel gehoorzaamheid, goede manieren en zelfdiscipline.
2. Zelfstandigheid en kritische meningsvorming: met als doel het vormen van een eigen mening en het leren omgaan met kritiek.
3. Sociale betrokkenheid: met als doel rekening houden met anderen, respect tonen voor andersdenkenden en solidariteit met anderen

Secularisering en ontkerkelijking brengen ook een zekere relativering van normen en waarden in de samenleving met zich mee. Mede door individualisering, secularisatie, immigratie, emancipatie, groeiende arbeidsmarktparticipatie en nieuwe bestuurlijke verhoudingen veranderen ook de normen en waarden. Door de steeds veranderende samenleving moeten ook steeds de normen en waarden worden aangepast. In de vorige eeuwen is het christelijk gedachtegoed het uitgangspunt geweest van waarden en normen in het onderwijs. Door een multi-religieuze samenleving neemt de diversiteit aan normen en waarden toe.

In verschillende culturen kunnen mensen andere accenten leggen in hun denkpatronen. Niet-westerse mensen vinden gemeenschapszin en groepsbelangen belangrijker dan de meer individuele gerichte doelen en belangen die kenmerkend zijn voor de westerse mens.

Uit onderzoek komt naar voren dat ouders met een geloofsovertuiging conformiteit belangrijker vinden dan ouders zonder geloofsovertuiging (Klaassen & Leeferink, 1998). Onderzoek van de WRR (2003) toont aan dat allochtonen en autochtonen dezelfde waarden belangrijk vinden, maar dat de volgorde van belangrijkheid anders ligt. De waarden autonomie en welbevinden scoren het hoogst bij autochtone ouders. Allochtone ouders vinden prestatiedoelen en conformistische doelen het belangrijkste.

De school en met name de docenten dragen waarden over. Er is geen apart vak 'waarden en normen'. Dit komt tot uiting in interactie met leerlingen, in de lesstof, in de keuzes die een leerkracht maakt bij het interpreteren van het curriculum, de voorbeelden die hij kiest om de lesstof te verduidelijken en het reageren op de inhoudelijke reacties van leerlingen. De leerkracht werkt daarbij expliciet en impliciet vanuit de onderwijspolitiek, de pedagogische en levensbeschouwelijke visie van de school en het eigen cultureel-pedagogisch inzicht (Vuegelers, 2003). Overdracht van waarden en normen wordt gelijk gesteld aan morele vorming.

Morele vorming bij kinderen wordt ontwikkeld door voorbeeldgedrag van volwassenen. De overdracht van waarden en normen maakt deel uit van de primaire taak van de school, maar de leerlingen zien dit vooral door de gedragsvoorbeelden en in de omgang met normen op school, dus in de secundaire taken (WRR, 2003). Internalisering van waarden en normen wordt het best bevorderd door deze zelf te praktiseren. Voor een optimale internalisering dienen de waarden en normen van school overeen te komen met de thuissituatie.

Bronneman (2004) waarschuwt echter niet al te hoge verwachtingen te hebben van waarden en normen naar kinderen toe. Normen gaan pas voor kinderen leven als ze hun vanzelfsprekendheid verliezen en als ze zich bewust worden van verschillen in gedrag. Dit begint zo rond hun 10e jaar. Leerlingen dienen enige basale, elementaire principes in acht te nemen, zoals niet stelen, niet liegen en respect hebben voor anderen. Daarbij dient te worden bedacht dat de inhoud van elementaire principes zoals, gij zult niet doden, gij zult niet stelen etcetera door het humanisme, liberalisme, christendom, hindoeïsme en de islam in gelijke mate worden onderschreven (De Jong, 1998). Het WRR (2003) adviseert dat waarden en normen al op een zeer jonge leeftijd kunnen worden aangeleerd via verhalen en afspraken over bijvoorbeeld te laat komen, anderen niet pesten en dergelijke.

Tegenstanders van de pedagogische taak van de school vinden dat scholen zich zouden moeten beperken tot de overdracht van universele waarden die in de grondwet zijn neergelegd, bijvoorbeeld democratie. Een brede taakopvatting zou ten koste gaan van de kerntaken van de school. Voorstanders van de pedagogische taak van de school vinden juist dat scholen waardegebonden moeten zijn en dat sociale vorming niet ten koste moet gaan van het cognitieve leren (Cliteur, 2004).

Cliteur (2004) is de mening toegedaan dat religie, dus ook de waarden en normen, de cohesie binnen de groep stimuleert, maar niet de cohesie tussen de groepen in de samenleving. Woldring (2000) is echter de mening toegedaan dat het bijzonder onderwijs wegens haar omvattende levensbeschouwing en eigen morele opvattingen en de daarop gebaseerde kritiek op onderdelen van de liberale moraal (softdrugs, alcoholische dranken, pornografie) een constructieve bijdrage kan leveren aan de sociale cohesie. Bijzondere scholen willen net als openbare scholen kritische leerlingen aanleveren die kunnen participeren in de samenleving en hun bijdragen kunnen leveren aan publieke debatten over rechtvaardigheid en over de doelen en middelen van de democratie, zoals vrijheid, verantwoordelijkheid, rechtvaardigheid, gemeenschapszin, naastenliefde en zorg. In onderstaand figuur worden de vijf kwaliteits- en de vier identiteitsindicatoren schematisch weergegeven.

Tabel 3.1: Kwaliteits- en identiteitsfactoren

Kwaliteits- en identiteitsfactoren	Omschrijving
Een sterk leiderschap en doelgericht management	De schooldirectie is actief betrokken bij hetgeen plaats heeft in de school, heeft zicht op de problemen en behoeften en is in staat om de macht te delen met het team
Een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen	Het pygmalion-effect (het beeld dat leerkrachten van hun leerlingen hebben) is van invloed op de leerprestaties van leerlingen
Een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer	Het schoolklimaat moet plezierig zijn. De regels zijn duidelijk en helder, maar er wordt geen sterke nadruk op de regels gelegd.
Het gericht zijn op het verwerven van basisvaardigheden door de leerlingen	De leertijd moet effectief worden besteed en is afhankelijk van de leerlingen
Monitoring	Het registreren van de leervorderingen is noodzakelijk om de voortgang van de leerprestaties te volgen
Ouders	Kinderen waarvan de ouders betrokken zijn bij de school presteren ook beter
Leerkrachten zorgvuldig selecteren	Leeftijd, opleiding en de instelling van de leerkracht tegenover zijn werk is van belang voor de leerlingenoutput
Religie	Waarden- en normenontwikkeling
Normen en waarden	Leerlingen ontplooiën tot actieve burgers

3.4. Samenvatting

Kwaliteit van onderwijs is een niet duidelijk omschreven begrip. Onderwijskwaliteit is een dynamisch begrip dat per school en per klas kan verschillen. Deze dynamiek maakt dat er geen uniforme criteria zijn om de kwaliteit te meten (Olthof, 1993). Bovendien zijn scholen zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van het door hun gegeven onderwijs. Pas in tweede instantie controleert de overheid (inspectie van onderwijs) de kwaliteit van een school. Er kunnen twee soorten kwaliteiten worden onderscheiden: direct aanwijsbare en indirecte. Bij directe kwaliteiten kan de school aan de hand van de Cito-scores nagaan hoeveel leerlingen naar welk type vervolgonderwijs gaan. Indirecte kwaliteit heeft met sociale vaardigheden te maken (Walford, 1989). De algemene kwaliteit van een school is hoger naarmate de gemiddelde leerling op deze school een hoger resultaat behaalt dan vergelijkbare leerlingen op een andere school. De publieke discussies over kwaliteit gaan over directe kwaliteit, namelijk over leerprestaties. Het alleen maar meten van cognitieve prestaties brengt het risico met zich mee dat scholen alleen oog hebben voor de leerprestaties van hun leerlingen en dat er geen aandacht wordt besteed aan niet-cognitieve vakken.

Onderzoek toont aan dat het verschil tussen effectieve en niet-effectieve scholen is gelegen in hun doelstellingen. Op scholen met een beperkte doelstelling, zoals alleen basisvaardigheden en kennis, komen de leerlingen tot hogere prestaties dan de leerlingen van scholen met een uitgebreidere doelstelling. De kwaliteit van een school heeft met input, proces, output en context te maken. Om kwaliteit adequaat te kunnen beoordelen wordt er niet alleen naar de output gekeken, maar ook naar de input en het proces. De input en het proces van een school staan in nauw verband met de output. Het begrip kwaliteit kan voorts toegepast worden op de uiteindelijke resultaten per leerling, per school, per schooltype, per regio of voor het hele land. Het begrip wordt gekoppeld aan het moment van examens en succes op de arbeidsmarkt. De kwaliteit van het basisonderwijs kan worden afgemeten door bijvoorbeeld na te gaan naar welke soort schooltype een leerling wordt verwezen.

Uit Angelsaksisch onderzoek zijn vijf factoren naar voren gekomen om de kwaliteit van scholen te meten. Deze vijf factoren staan in de literatuur ook bekend als het vijf-factorenmodel (van Kemenade e.a., 1987; Scheerens e.a. 1987; Creemers e.a., 1989; Ainscow e.a., 1989; Anderson, 1991; Volman e.a. 1997; Scheerens & Bosker, 1997). Het vijf-factorenmodel bestaat uit de volgende onderdelen: *een sterk leiderschap en doelgericht management, een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen, een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer, het gericht zijn op het verwerven van basisvaardigheden door de leerlingen, een systeem waarin voortdurend de vorderingen van de leerlingen worden bijgehouden*. Uit overige literatuur zijn vier andere factoren naar voren gekomen die eveneens relevant zijn om de kwaliteit van scholen te beoordelen. Deze vier factoren zijn indirecte kwaliteitsfactoren die eveneens de identiteit van een school kunnen bepalen. Daarom zijn deze vier indirecte kwaliteitsindicatoren geplaatst als identiteitsfactoren. De vier identiteitsfactoren zijn: *monitoring, ouders, leerkrachten zorgvuldig selecteren, religie en het socialisatieproces (waarden en normen)*. Aan de hand van het vijf-factoren-model en de overige vier factoren wordt in dit onderzoek een basis gelegd om scholen adequaat te beoordelen op hun kwaliteit.

Het vijf-factorenmodel zal gebruikt worden om de kwaliteit van de scholen te beoordelen en de overige vier indicatoren zullen gebruikt worden om de identiteit van scholen beoordelen.

Deze kwaliteitsfactoren hebben zowel betrekking op de algemene vorming als op de binnenschoolse structuren en processen. De school wordt niet meer als een ‘black box’ beschouwd. De school is verantwoordelijk voor het optimaliseren en bewaken van de kwaliteit. De kwaliteit van het onderwijs is van dusdanig belang, dat eenmaal opgelopen achterstanden op de basisschool vrijwel niet meer in het vervolgonderwijs kunnen worden ingehaald.

De onderzoeksopzet

4. De onderzoeksopzet

In de voorgaande hoofdstukken zijn vijf kwaliteitsindicatoren en vier identiteitsindicatoren besproken. Deze negen indicatoren vormen het theoretisch kader voor het empirisch onderzoek om de kwaliteit van scholen te bepalen. Alvorens de overstap te maken naar het empirisch onderzoek, wordt in dit hoofdstuk de opzet en uitvoering van het empirisch onderzoek besproken.

Scholen bevinden zich in wijken en de meeste scholen zijn qua populatie een afspiegeling van de wijk. De hindoescholen die in dit onderzoek centraal staan bevinden zich in de Haagse wijken Schilderswijk en Transvaal. Deze twee wijken worden beschreven om een beeld te krijgen wat voor wijk het is, wie er wonen, wat het inkomensniveau is, hoe de economische bedrijvigheid is en de leefbaarheid. Vanuit het vertrekpunt van de vestigingsplaats van de hindoescholen zijn de overige onderzochte scholen dicht bij de hindoe- en moslimscholen geselecteerd om een gelijksoortige basis te kunnen verkrijgen qua leerlingenpopulatie en de problemen waarmee deze leerlingen worden geconfronteerd vanuit hun thuissituatie en hun leefmilieu.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Scholen zijn geen geïsoleerde instituten. Ze vormen onder andere een onderdeel van de wijk en interacteren met de omgeving. De school heeft een maatschappelijke taak en verantwoordt haar kwaliteit tegenover de samenleving. De schoolomgeving bepaalt voor een groot deel de leerlingenpopulatie van een school. Voor dit onderzoek, waarbij hindoescholen centraal staan, worden de wijken waar deze scholen zich bevinden, beschreven. Dit zijn de Haagse wijken Schilderswijk en Transvaal. In paragraaf 4.1 worden deze wijken beschreven om een beeld te krijgen over de wijk, de bewoners en het milieu van de leerlingen waarin ze opgroeien. In paragraaf 4.2 wordt toegelicht hoe de selectie van de onderzochte scholen heeft plaats gevonden en vervolgens worden deze scholen beschreven. In paragraaf 4.3 wordt de onderzoekspopulatie beschreven. De methodieken en technieken worden in paragraaf 4.4. toegelicht. In paragraaf 4.5 wordt de uitvoering van het onderzoek weergegeven.

4.1 De context: Schilderswijk en Transvaal

De hindoescholen die in dit onderzoek centraal staan bevinden zich in de wijken Schilderswijk en Transvaal in Den Haag, die in het stadsdeel Centrum zijn ondergebracht. Deze twee wijken worden getypeerd als concentratiewijken van allochtonen. De Schilderswijk en Transvaal zijn wijken die Minister Vogelaar van Wonen, Wijken en Integratie (WWT) heeft geselecteerd om ze via een aantal speerpunten te herwaardenen. Een aantal van deze speerpunten zijn: wonen, werken, leren, integratie en onderwijs.

Schilderswijk

De Schilderswijk dateert uit de jaren '50 van de negentiende eeuw en heeft een oppervlakte van 146 hectare. Het was een typische arbeiderswijk die uitgroeide tot een hechte volksbuurt. Kenmerken zoals gemeente Den Haag (2002) die opnoemt voor Schilderswijk zijn: de verschillende etniciteiten die in deze wijk geconcentreerd zijn, overwegend lagere inkomens, een relatief hoge werkloosheid, het jaarlijkse Haschiba

(een multicultureel festival), herinrichting door stadsvernieuwing en veelzijdige economische activiteiten, waarbij aanbod van de middenstand is afgestemd op de diverse bevolkingsgroepen.

In 2002 bestond het totaal aantal bewoners uit 33.000 mensen waarvan 86% allochtoon. De wijk telt 127 nationaliteiten, waarbij Hindoestanen, Turken en Marokkanen de grootste etnische groepen vormen. De bevolkingsdichtheid ligt boven het Haagse gemiddelde. De gemiddelde leeftijd is 29,9 jaar. Voor heel Den Haag ligt de gemiddelde leeftijd op 38,6 jaar.

De Schilderswijk is de meest kinderrijke wijk in Den Haag. Er wonen tweemaal zoveel jongeren dan in andere wijken van Den Haag. Ruim de helft van de 2 tot 4-jarigen (ongeveer 500 kinderen) gaan in 2007 naar een peuterspeelzaal. Gemiddeld 500 kinderen in de leeftijd van 7 tot 12 jaar nemen wekelijks deel aan creatieve en recreatieve programma's in accommodaties van welzijnsorganisaties in de wijk. Nog eens ruim 100 kinderen doen mee aan buitenactiviteiten op pleinen. Er zijn plannen om 'brede buurtscholen' te realiseren met naschoolse activiteiten gekoppeld aan opvoedingsondersteuning vanuit een centrum voor jeugd en gezin. Voorts zijn er plannen om buurtcentra om te vormen tot 'centra voor talentontwikkeling'. Een groot deel van de kinderen in de Schilderswijk loopt in de eerste levensjaren een taalachterstand op door het lage opleidingsniveau en de anderstaligheid van hun ouders. Naast deze taalachterstand zijn er ook kinderen die met psychosociale- en gedragsproblemen de school bezoeken. De deelname van meisjes aan recreatieve activiteiten blijft achter. Het merendeel van de leerlingen uit de Schilderswijk volgt een VMBO-opleiding. Een VMBO-school in de Schilderswijk constateert dat veel leerlingen de school binnenkomen met taalachterstanden en sociaal-emotionele achterstanden. Tevens constateert deze VMBO-school dat het aantal leerlingen met gedragsproblemen toeneemt.

Er is een groot aanbod van huurwoningen, omdat historisch gezien de Schilderswijkers een laag sociaaleconomische positie hebben. Vanaf 1980 is men begonnen met het saneren en renoveren van de woningen. Sinds de stadsvernieuwing zijn er ook een aantal koopwoningen gerealiseerd. De stadsvernieuwing heeft ondanks het hoge aantal kinderen in deze wijk, weinig rekening gehouden met groenvoorzieningen, speelruimten voor kinderen en er is weinig gelegenheid voor jongeren om elkaar te ontmoeten.

Een op de vijf bewoners leeft van een bijstandsuitkering. 25% van de beroepsbevolking heeft geen werk, omdat ze laag geschoold is, nauwelijks arbeidservaring heeft en omdat niet iedereen de Nederlandse taal goed beheerst. Het gemiddeld inkomen ligt ruim 20% lager dan in heel Den Haag. In de Schilderswijk kan het lage inkomensniveau niet alleen verklaard worden door reeds langer aanwezige migranten en een laag opleidingsniveau, maar ook door de nieuwe migranten (gezinshereniging en asielzoekers). De nieuwkomers hebben tijd nodig om op de arbeidsmarkt het participatieniveau van autochtonen te bereiken.

Een belangrijk kenmerk van de Schilderswijk is de economische bedrijvigheid van kleine bedrijven. Veel van deze bedrijven worden gerund door etnische ondernemers. Er is een jaarlijks festival, de Haschiba (de Haagse Schilderswijk Bazaar) waarbij de vele bevolkingsgroepen ieder hun eigen podium hebben waar ze muziek en dans uit de landen van herkomst presenteren.

Transvaal

In de eerste decennia van de 20ste eeuw is Transvaal opgebouwd. Transvaal is naast de Schilderswijk gelegen. In Transvaal waren de meeste woningen particulier bezit. Tussen 1915 en 1930 kwam in Transvaal-zuid de eerste grootschalige sociale woningbouw van Den Haag tot stand. Ten tijde van dit onderzoek ondergaan vele straten van Transvaal een grootschalige stadsvernieuwing. Bij de nieuwbouw van woningen worden er naast huurwoningen ook middeldure- en dure koopwoningen gerealiseerd. Transvaal behoort net als de Schilderswijk tot de dichtbevolkte wijken van Den Haag. Van de ongeveer 16.800 bewoners in 2002 is 75% van allochtone afkomst. De grootste groepen allochtonen zijn Hindostanen, Turken en Marokkanen. Transvaal heeft een jonge bevolkings-samenstelling. Pleinen, plantsoenen en openbaar groen zijn schaars in Transvaal. In 1980 is er een buurtpark gebouwd, waarvoor een groot aantal huizen gesloopt moesten worden. De gemeente Den Haag (2002) typeert Transvaal als een echte woonwijk met een aantal economische enclaves, zoals de Haagse markt, winkelcentrum Paul Krugerlaan en bedrijventerrein Uitenhagestraat.

Kenmerkend voor Transvaal (gemeente Den Haag, 2002) is de multiculturele bevolking en de multiculturele Haagse markt met een multicultureel aanbod. Niet alleen voor Hagenaars is de markt een trekpleister, maar ook voor niet-Hagenaars. De Transvaal heeft een hoge woondichtheid en kinderen hebben niet veel speelvoorzieningen. Op het moment van onderzoek is er een grootscheepse sanering van woningen gaande, waardoor veel straten tijdelijk niet meer bestaan. Er is een wijkpark, ten tijde van het onderzoek, nog in ontwikkeling.

Hieronder een schema met het gemiddeld inkomensniveau van de Schilderswijk en Transvaal in 2004.

Tabel 4.1: Huishoudinkomens in Transvaal en Schilderswijk.

Wijk	Gem.bestedbaar huishoudinkomen	Gem. besteedbaar inkomen per inwoner
Schilderswijk-West	€ 19.400	€ 7.500
Schilderswijk-Noord	€ 19.700	€ 7.900
Schilderswijk-Oost	€ 20.500	€ 7.000
Transvaal-Noord	€ 19.300	€ 8.000
Transvaal-Midden	€ 19.000	€ 8.000
Transvaal-Zuid	€ 19.000	€ 7.400
Totaal	€ 19.513	€ 7.591

Bron: DHIC/CBS website: gemeente Den Haag



Foto's van dichtgemaakte huizen en braakliggend terrein in Transvaal

Overeenkomsten en verschillen tussen Schilderswijk en Transvaal

Schilderswijk en Transvaal zijn wijken waar de bewoners een laag huishoudinkomen hebben. Deze twee wijken hebben een lager huishoudinkomen dan het gemiddelde in Nederland. Het percentage werklozen ten opzichte van de beroepsbevolking is 13%. In Schilderswijk en Transvaal is ook de veiligheid minder in vergelijking met andere wijken. In 2000 heeft de politie Haaglanden het aantal misdrijven, zoals diefstal uit woning, diefstal uit auto, mishandeling, bedreiging, beroving op straat, overval en poging tot doodslag gemeld op totaal 840 misdrijven. In Transvaal is voor hetzelfde jaar het aantal misdrijven geteld op 915. In een aantal andere wijken zijn de misdaadcijfers voor hetzelfde jaar 450, 236, 205, 111. Deze laatste reeks cijfers zijn niet uitputtend, omdat niet alle wijken van Den Haag worden opgesomd, maar het geeft wel een beeld van het hoge aantal misdrijven in Schilderswijk en Transvaal. (Gemeentelijke beleidsstukken, 2002). Kinderen in deze twee wijken zijn vaak getuige van ongewenst gedrag, vandalisme, criminaliteit en drugsoverlast. In Schilderswijk en Transvaal staan relatief veel inwoners geregistreerd via ambulante zorg als verslaafd. Bijna 67% in 2002 van alle verslaafden (in ambulante zorg) zijn harddrugverslaafden.

Het aantal leerplichtige leerlingen in Schilderswijk was per 1 juli 2001 8391 leerlingen. Voor Transvaal bedroeg het aantal leerplichtige leerlingen 3404 leerlingen. In stadsdeel Centrum komt het absoluut verzuim met 3,0% net iets boven het Haagse gemiddelde van 2.5%. Per wijk ziet het verzuim er als volgt uit: Schilderswijk heeft een relatief verzuim van 59.2% en Transvaal heeft een relatief verzuim van 16.2%. (Relatief ver-

zuim is het door leerplichtige leerlingen veelvuldig of langdurig spijbelen). Ook is in het stadsdeel Centrum het opleidingsniveau lager dan in heel Den Haag. In heel Den Haag heeft 59% van de bevolking Havo of hoger, in het stadsdeel Centrum is dit 58%. Van alle inwoners van stadsdeel Centrum heeft 23% maximaal een VBO/MAVO-diploma (tegen 26% voor heel Den Haag). Het opleidingsniveau in Schilderswijk en Transvaal is laag. Het percentage jongeren dat zonder voldoende startkwalificatie het onderwijssysteem verlaat, ligt eveneens boven het stedelijk gemiddelde. In stadsdeel Centrum ligt de gemiddelde standardscore van de Cito-eindtoets (vgl. hfdst.3) Basisonderwijs bijna vier punten lager dan in andere stadsdelen van Den Haag. Op het onderdeel rekenen worden 4% minder goede antwoorden gegeven dan in de stad als geheel. Op de onderdelen taal en wereldoriëntatie worden respectievelijk 6% en 8% minder goede antwoorden gegeven. (Gemeentelijke beleidsstukken, 2002).

Schematisch wordt het aantal werklozen in het Stadsdeel Centrum weergegeven en het algemeen oordeel van de buurt, de mate van verloedering en de mate van overlast in 2007 (zoals eerder vermeld behoren Schilderswijk en Transvaal tot het stadsdeel Centrum)

Tabel 4.2: Stadsdeel Centrum in cijfers.

Stads-deel	% inwoners Lage op- leiding	% inwoners Mid- delbare oplei- ding	% inwoners Hoge oplei- ding	Algemeen oordeel buurt (0=ongun- stig, 10=gunstig)	Mate van verloede- ring (0=ongun- stig, 10=gunstig)	Mate van overlast (0=ongun- stig, 10=gunstig)
Centrum	36	29	35	6,6	5,4	3,9

Bron: DHIC/Onderzoek Klok AS&O website gemeente Den Haag

Welzijnsinstellingen in Schilderswijk en Transvaal

Er zijn een aantal welzijnsorganisaties in de Schilderswijk en Transvaal, zoals een volksbuurtmuseum, buurthuizen, bibliotheken, opbouwwerkinstellingen, een gezondheid-zorgscentrum, peuter- en kleutervoorzieningen, een kinderboerderij, religieuze instellingen, verzorgingshuizen en verpleeghuizen. Scholen maken eveneens gebruik van de welzijnsorganisaties binnen de wijk. Het gaat voornamelijk om activiteiten als: bibliotheek, muziek, dansen en sporten en vaardigheden als koken en kinder-EHBO.

Het gaat voornamelijk om activiteiten als het gebruik maken van een bibliotheek en de kinder-EHBO, het maken van muziek, dansen, sporten en koken.

Onderwijs in Schilderswijk en Transvaal

Schilderswijk en Transvaal hebben 16 openbare basisscholen, 5 rooms-katholieke basisscholen, 5 protestants-christelijke basisscholen, 2 hindoebasisscholen, 1 islamitische basisschool en 1 school voor VMBO (Beroepsgerichte leerweg, Theoretische leerweg en Praktijkonderwijs. Deze VMBO heeft naast de reguliere brugklassen, een ander soort

brugklas voor leerlingen met een theoretische leerweg waarvan de school het vermoeden heeft dat deze leerlingen met extra ondersteuning zouden kunnen doorstromen naar de Havo).

Een grote groep kinderen heeft reeds in de eerste levensjaren een taalachterstand door de anderstaligheid van de ouders en/of door het laag opleidingsniveau. De scholen zullen door de impuls van de prachtwijken zich ontwikkelen tot brede scholen waarbij onderwijs en zinvolle vrijetijdsbesteding voor leerlingen van 4 tot en met 12 jaar elkaar zullen aanvullen. Primair zal na schooltijd gericht aandacht worden besteed aan het wegwerken van onderwijsachterstanden en het vergroten van ontwikkelingskansen. Competenties zullen worden versterkt die leerlingen nodig hebben om zich te ontwikkelen tot zelfstandige en volwaardige burgers. De brede school gaat een samenwerkingsverband aan met de peuterscholen, voorscholen, bibliotheken, welzijnsinstellingen en sportverenigingen. Door het inzetten van combinatiefuncties van diverse instellingen bij een school wordt niet alleen de aansluiting tussen school en welzijnsinstellingen vergroot, maar ook de aansluiting tussen school en de andere wijkbewoners. Door het ontwikkelen van een brede buurtschool wordt de school een natuurlijke ontmoetingsplek voor buurtbewoners.

De gemiddelde -eindtoetsscore in de wijken Schilderswijk en Transvaal wordt hieronder schematisch weergegeven voor het jaar 2004. (Hindoestanen zijn niet apart gecategoriseerd en vallen onder SAA: Surinamers, Antillianen, Arubanen)

Tabel 4.3: Cito-eindscore Schilderswijk en Transvaal in 2004.

Wijk	Gemidd.Eindtoets Nederlanders	Gemidd.Eindtoets niet- Nederlanders	Gemiddelde eindtoets SAA
Schilderswijk-west	531,0	526,3	530,8
Schilderswijk-Noord	522,0	528,9	528,3
Schilderswijk-Oost	526,5	526,6	526,9
Transvaal-noord	527,0	526,5	525,2
Transvaal-midden	536,0	531,4	530,3
Transvaal-zuiden	537,0	528,3	531,2
Gemiddelde	530,9	527,7	530,0

Bron: HIC/ website: gemeente Den Haag

De Hindoestaanse gemeenschap

De Hindoestanen die uit Suriname naar Den Haag zijn gekomen, kwamen van een agrarische gemeenschap terecht in een geïndustrialiseerde samenleving. Zij kwamen veelal terecht in de arbeiderswijken, vanwege de goedkope (huur)woningen. De eerste generatie Hindoestanen kon het joint-familysysteem, waarbij meerdere generaties bij elkaar bleven wonen, in Nederland niet handhaven (Mungra, 1990; Jap A Joe & Leseman, 1994). Ten eerste niet vanwege de krappe behuizing en ten tweede niet omdat er in de

jaren zeventig een beleid werd toegepast om Surinamers over Nederland te spreiden om gettovorming tegen te gaan (www.eur.nl). Het wegvallen van het joint-familysysteem heeft het gezin tot een kerngezin gemaakt, waarbij ouders en kinderen gemakkelijker met elkaar omgaan. Het kerngezin is meestal ingeweven in andere kerngezinnen van verwanten, waarvan het ouderlijk gezin de kern vormt (Jap A Joe & Leseman, 1994; Bloemberg, 1995). Het systeem van kerngezinnen gaat niet uit van autonomie. De gezinnen stemmen activiteiten met elkaar af zoals: feesten, vakanties, vieringen.

De meeste Hindoestaanse gezinnen kennen een patriarchaal systeem, waarbij de vader en andere mannelijke leden van de wijdere familie een voorname rol hebben. Vrouwen hebben een ondergeschikte, maar wel een centrale rol in het gezin (Budike & Mungra, 1986). De Hindoestaanse vrouw is belast met de zorg en opvoeding van de kinderen, onderhoudt familierelaties en draagt zorg voor het huishouden. De rollen van de man en vrouw zijn enigszins veranderd. Mede door het onderwijs en de arbeidsparticipatie treden vrouwen meer naar buiten toe en durven een mening te hebben. De emancipatie van Hindoestanen heeft ook een andere zijde. Er zijn eenoudergezinnen waarin de Hindoestaanse vrouwen de kinderen alleen opvoeden. Aan oudere zonen wordt in sommige gezinnen een macht toegekend die normaal aan de vader zou worden toegeschreven. (statistische gegevens ontbreken over het aantal scheidingen bij Hindoestanen). In de meeste Hindoestaanse gezinnen hebben de meisjes van de tweede en derde generatie meer vrijheid dan hun moeders. Ze worden gestimuleerd om te studeren en een goede carrière te wensen. Ondanks de grotere vrijheid die Hindoestaanse meisjes genieten, verloopt hun opvoeding niet gelijk met die van jongens. Er kunnen drie groepen ouders worden onderscheiden ten aanzien van de bewegingsvrijheid van meisjes (Mungra, 1990). De eerste groep ouders staat het niet toe dat hun dochters uitgaan. De tweede groep tracht een middenweg te vinden door het meisje toestemming te geven, mits een familielid meegaat. De derde groep ouders hanteert een gelijkwaardige opvoeding van dochters en zonen. Jongens uit de middenklasse mogen zelfstandig wonen, terwijl meisjes pas door een huwelijk het ouderlijk huis kunnen verlaten. In de lagere klassen verlaten beiden sexen het ouderlijk huis na een huwelijk (Jap A Joe & Leseman, 1994).

Kinderen worden tot hun vijfde/zesde jaar opgevoed door een grote mate van toegevendheid door hun ouders. Het kind mag bijna alles, als het geen gevaar voor de omgeving oplevert (Jap A Joe & Leseman, 1994). Hindoestaanse gezinnen van sociaal-economische lagere klassen geven de voorkeur aan een autoritaire opvoeding, waarbij van gehoorzaamheid en discipline wordt uitgegaan. Kinderen uit de middenklasse krijgen de ruimte van hun ouders om te overleggen en te onderhandelen. Lichamelijke straffen komen veel meer voor bij ouders die tot de lagere sociaaleconomische klassen behoren, maar deze straffen nemen af naarmate het kind ouder wordt.

Het kind hoort niet alleen van de ouders, maar ook van de familie dat het zijn best moet doen op school en een diploma moet behalen. Hindoestanen hebben een hoog aspiratieniveau. Laag opgeleide Hindoestaanse ouders hebben een groot vertrouwen in de zorg en deskundigheid van de school, omdat ze zichzelf niet deskundig genoeg achten (Mungra, 1990; Jap A Joe & Leseman, 1994). De kinderen worden niet gestimuleerd om te lezen en de ouders zijn slechts zijdelings betrokken bij de school. Hindoestaanse

ouders van de maatschappelijke middenklasse zijn daarentegen betrokken bij de ontwikkeling van hun kinderen. Het kind wordt gestimuleerd en ondersteund in het leerproces door de ouders. Ouders hebben interesse in de prestaties van de kinderen en zijn betrokken bij de school via ouderraden. Deze ouders zijn kritisch ten aanzien van de prestaties van hun kinderen en zullen het -advies niet zonder meer accepteren (Jap A Joe & Leseman, 1994). Indien het kind problemen op school ervaart, zullen de ouders helpen en zo nodig de hulp van derden inschakelen.

Slechte schoolprestaties zorgen voor spanningen in het gezin. In de lagere sociaaleconomische klassen verlaten jongeren vroegtijdig de school (Jap A Joe & Leseman, 1994). Deze ouders zien dit niet aankomen, vanwege de geringe betrokkenheid met school en het niet praten met het kind over school en eventuele problemen en spanningen op school.

In 2004 had één vijfde deel van de Hindostanen van 15 tot 65 jaar een universitaire opleiding genoten. 27% van de Hindostanen had een middelbare schoolopleiding en de rest had een lagere schoolopleiding (SCP, 2005). Het aantal Hindostanen met een hogere beroepsopleiding of een universitaire graad neemt toe (Gowricharn, 2003). De beroepskeuze blijft echter beperkt tot de economische, juridische en sociaal agogische (hulpverlening) richting (Gowricharn, 2003).

4.2 De deelnemende scholen

De twee hindoescholen staan centraal in dit onderzoek. Vanuit de standplaats van deze twee scholen is gekeken welke andere scholen in aanmerking zouden kunnen komen voor het onderzoek met de volgende twee criteria. Het eerste criterium is dat het om een openbare en een bijzondere school zou moeten gaan en het tweede criterium is dat deze scholen niet ver van de hindoescholen gevestigd moeten zijn.

Voor het onderzoek is een tiental schooldirecteuren telefonisch gevraagd of ze mee wilden doen aan het onderzoek of dat ze eerst een voorgesprek wilden. Een aantal van hen gaf meteen te kennen dat ze niet mee willen doen aan het onderzoek met als reden geen tijd te hebben of omdat ze al veel tijd hebben gestoken in allerlei onderzoeken vanuit de overheid en vanuit universiteiten. Tijd is eigenlijk de doorslaggevende reden dat ze niet mee wilden doen. Een schooldirecteur wilde wel meedoen, als het interview niet langer dan een half uur zou duren en het moest ook nog in de derde week van januari gebeuren, want dat was zijn rustigste week van het hele schooljaar. Uiteindelijk hebben vijf schooldirecteuren inclusief de twee directeuren van de hindoescholen ingestemd om deel te nemen aan het onderzoek. Een zesde schooldirecteur heeft via een informant toegestemd in een interview. Naast de twee hindoescholen zijn twee openbare scholen, een christelijke school en een islamitische school betrokken geweest bij dit onderzoek. Deze zes scholen liggen heel dichtbij elkaar.

Bij de twee hindoescholen en de islamitische school hebben voorgesprekken plaats gevonden om uitleg te geven over het onderzoek. Bij de christelijke school was ook een voorgesprek gepland, maar dit gesprek heeft uiteindelijk niet plaats gevonden, doordat de directeur zelf voor de klas moest staan vanwege ziektevervang. De twee direc-

teuren van de openbare scholen wilden geen voorgesprek. Met de drie schooldirecteuren van de hindoe- en moslimscholen zijn dus eerst voorgesprekken gevoerd. Na deze voorgesprekken hebben twee schooldirecteuren meteen een afspraak gemaakt voor het interview. De derde schooldirectie (van de hindoeschool), die uit een tweehoofdig directeurschap bestaat, wilde eerst een brief ontvangen met daarin een opzet van het onderzoek om dit aan het bestuur te overleggen. Na twee maanden, (de kerstvakantie en de vakantie van de voorzitter zat er tussen) is wederom een afspraak gemaakt met de twee directeuren en de voorzitter voor een voorgesprek. Uiteindelijk is na dit gesprek een definitieve afspraak gemaakt voor het interview met als voorwaarde dat het interview eenmalig zou zijn en dat er geen andere onderzoeksmethoden zouden worden toegepast.

Het verkrijgen van toestemming voor het afgeven van een interview is vrij moeizaam verlopen, ondanks dat ik de twee directeuren en de voorzitter persoonlijk ken. Bovendien hebben mijn twee kinderen op deze school gezeten. Bij de tweede hindoeschool zijn vooraf eerst de interviewvragen voorgelegd en daarna is pas toestemming verkregen voor het interview met als voorwaarde dat na het uitwerken van het interview de directeur de antwoorden wilde doorlezen. De directeur van de islamitische school had veel tijd ingeruimd voor het voorgesprek en voor het interview zelf (gemiddeld 2,5 uur). Deze directeur had als eis gesteld dat hij mee wilde werken aan het interview, mits de cohorten niet verder zouden teruggaan dan het jaar 2001, want voor die tijd was hij geen directeur. De twee openbare scholen en de christelijke school hebben na telefonisch contact meteen instemming gegeven voor een interview, mits het interview eenmalig zou zijn en niet langer dan een half uur zou duren.

Er is ook een interview geweest met de interne begeleider van een tweede islamitische school die als plaatsvervangend directeur optrad. De directeur zelf was ziek. Uiteindelijk is deze school niet in het onderzoek opgenomen, omdat ze enkele jaren bestaat en pas sinds 2006 leerlingen aflevert van groep 8. Deze leerlingen van groep 8 hebben echter niet hun volledige schoolcarrière op deze islamitische school voltooid. Een tweede bezwaar om deze school niet in het onderzoek te betrekken is, dat deze school voor een gedeelte (groep 1 tot en met 3) in de Schilderswijk is gehuisvest en een ander gedeelte (groep 4 tot met 8) een paar wijken verderop. Deze school zou niet in de onderzoeksopzet passen, omdat het om scholen in de wijken Schilderswijk en Transvaal gaat.

Hierna volgt een korte omschrijving van de zes scholen die aan het onderzoek hebben meegedaan. Naast de twee hindoescholen is het de bedoeling geweest om een openbare school en een bijzondere school bij het onderzoek te betrekken. In totaal dus vier scholen. De bereidwilligheid van de directeur van de islamitische school heeft geleid dat ook deze school bij het onderzoek is betrokken. Via een informant is contact gelegd met de directeur van een openbare montessorischool die bereid was mee te doen met het onderzoek. Hierdoor zijn nu zes basisscholen onderzocht in plaats van vier basisscholen.

Openbare school

De school is in 1917 opgericht. Er werken op de school in totaal 14.3 leerkrachten, waarvan 13 autochtone en 1 allochtone leerkracht van Surinaams/Chinese afkomst. Het aantal leerlingen is 204 in 2007, waarvan 60% uit autochtone leerlingen bestaat en 40%

uit allochtone leerlingen. De afkomsten van de allochtone leerlingen zijn: Surinaams, Turks, Marokkaans, Antilliaans, Braziliaans, Ghanees, Iers, Pools, Pakistaans en Sri Lankaas. Op 1 oktober 2003 had 65% van de allochtone leerlingen een leerlinggewicht van 1.9 en 16% werd gewogen als 1.25. De huidige directeur is al 17 jaar directeur op deze school. De school kent een peuterspeelzaal en is bezig met ontwikkelingen om een voorschool in het eigen schoolgebouw te realiseren waarbij met gerichte observatiemethoden de peuters zullen worden getoetst.

Christelijke school

De school is in 1923 opgericht. De directeur is al 33 jaar directeur op deze school en het schoolbestuur is vrij stabiel qua personeelsbezetting. Er zijn in totaal 19 leerkrachten werkzaam, waarvan er 18 autochtoon zijn en er is 1 allochtone leerkracht die van Surinaams/Creoolse afkomst is. De school telt 190 leerlingen in 2007, waarvan 98% van allochtone afkomst is. De etnische afkomsten van de leerlingen zijn: Surinaams, Turks, Marokkaans, Antilliaans, Pools, Russisch, Tunesisch, Servisch en Kroatisch. In de schoolgids staat dat bij de inschrijving van een nieuwe leerling aan de ouders heel duidelijk wordt verteld dat de school een protestants-christelijke school is. Ondanks de veranderende leerlingenpopulatie en de achtergrond en de godsdienst van de leerlingen (met als geloof de islam en het hindoeïsme) wordt in de schoolgids vermeld dat de leerling-instroom de laatste 25 jaar tamelijk stabiel is. Op 1 oktober 2002 heeft volgens het inspectierapport de school voor 80% leerlingen met een 1.9 gewicht. In 2006 hebben 90% van de leerlingen een extra gewicht op grond van sociaaleconomische factoren. De school kent een voorschool voor peuters vanaf 2,5 jaar. Zonder deze voorschool zouden ze vanuit hun thuissituatie onvoldoende bagage meekrijgen om het basisonderwijs met goed gevolg te doorlopen.

Openbare, montessorischool

Deze school profileert zich als een montessorischool die op een eigen wijze invulling geeft aan het montessorionderwijs. Zij is niet montessori gecertificeerd.

Hoe lang de school bestaat is niet bekend, de directeur denkt zo'n honderd jaar. De huidige directeur is sinds 2003 directeur op deze school. Er zijn 32 leerkrachten in dienst, waarvan 29 autochtone leerkrachten en 3 allochtone leerkrachten met als etnische achtergrond: Surinaams/Hindoestaans en Surinaams/Javaans. Een aantal leerkrachten heeft een montessori-opleiding gevolgd. In 2004 geeft het rapport van de onderwijsinspectie aan dat de leerlingenpopulatie bestaat uit 93 procent leerlingen van lager opgeleide anderstalige ouders en voor vier procent uit lager opgeleide Nederlandse ouders. De school telt in het schooljaar 2006/2007 230 leerlingen, waarvan 99% van de leerlingen van allochtone afkomst is. De etniciteiten van de allochtone leerlingen zijn: Turks, Marokkaans, Hindostaans, Joegoslaafs, Egyptisch, Antilliaans, Somalisch, Ghanees, Chinees en Pools. De grootste groepen allochtone leerlingen bestaan echter uit Turkse en Marokkaanse leerlingen.

Hindoeschool 1

De school is gestoeld op hindoeïstische opvattingen volgens het karmavadische prin-

cipe van de Sanatan Dharm. Het karmavadische principe gaat uit van talenten van mensen om elk beroep te kiezen dat ze willen. Deze hindoeschool is in feite een afsplitsing van hindoeschool 2, beiden gestoeld op de Sanatan Dharm-principes. Echter, door een conflict tussen bestuur, ouderraad en ouders heeft een afsplitsing plaatsgevonden. Aangezien ten tijde van de afsplitsing tussen hindoeschool 1 en hindoeschool 2 niet onmiddellijk een nieuwe school gerealiseerd kon worden heeft de Stichting voor Christelijk Onderwijs (SCO) hindoeschool 2 een juridische status verleend en huisvesting. In feite was hindoeschool 2 een dependance van een van de scholen van SCO met een hindoe-identiteit. Na twee jaar is door het ministerie van onderwijs hindoeschool 1 erkend als een hindoeschool met een aparte richting binnen het hindoeïsme en na een aantal verhuizingen heeft hindoeschool 2 uiteindelijk een eigen schoolgebouw. In 2008/2009 zal hindoeschool 2 verhuizen naar een geheel nieuw schoolgebouw aan de rand van Transvaal.

De school is opgericht in 1992 en telt 550 leerlingen in 2007. In 1995 is de school zelfstandig geworden. Hiervoor was de school ondergebracht bij het christelijk onderwijs. De directie bestaat uit twee directeuren. Beide directieleden zijn al langere tijd directeur op deze school. De school heeft 16 leerkrachten, waarvan 15 allochtonen en 1 autochtoon. De allochtone leerkrachten zijn allemaal van Surinaams/Hindoestaanse afkomst. 99% van de leerlingen zijn Surinaams/Hindoestaanse leerlingen of leerlingen uit gemengde gezinnen, waar één van de ouders een Surinaams/Hindoestaanse achtergrond heeft. Soms zit er ook een leerling tussen van Turkse of Marokkaanse afkomst met de islam als religie. 60% van de leerlingen heeft lager opgeleide ouders met een andere taal- en culturele achtergrond. 40% van de leerlingen is van hoger opgeleide ouders. De school heeft een voorschool voor peuters vanaf 2,5 jaar met als doel de woordenschat van de peuters uit te breiden. In het schooljaar 2008/2009 zal de hindoeschool verhuizen naar een ander schoolgebouw in een andere wijk, namelijk het Regentessekwartier wat dicht tegen Transvaal aanligt.

Hindoeschool 2

De school is in 1988 opgericht als eerste hindoe-basisschool van Nederland met als grondslag de Sanatan Dharm. Het aantal leerlingen was na één jaar al verdubbeld. Op het moment van dit onderzoek (2007) is de school gevestigd in een goed geoutilleerd nieuw schoolgebouw. Het aantal leerlingen in 2007 bestaat uit 555 leerlingen, voornamelijk van Surinaams/Hindoestaanse afkomst. 2% van de leerlingen zijn Surinaams/moslim, Antilliaans en Indiaas. De school heeft sinds de oprichting een stabiel schoolbestuur met niet al te veel bestuurswisselingen en de directeur is ruim 20 jaar directeur van de school. In 2005 heeft 70% van de leerlingen een gewicht van 1.9. Deze samenstelling van de leerlingenpopulatie houdt in dat de school te maken heeft met leerlingen die zich van huis uit in een achterstandssituatie bevinden. De school heeft een peuterspeelzaal en een voorschool. In vergelijking met de peuterspeelzaal richt de voorschool zich met name op het verhogen van het niveau van de taalontwikkeling, evenals de verstandelijke, motorische en creatieve ontwikkeling. Een belangrijk streven is uitbreiding van de woordenschat.

Islamitische school

De islamitische school is in 1989 opgericht. Vanaf 2003 is de directeur aangesteld. Voorheen heeft de school veel bestuurswisselingen en directeurswisselingen gekend. De school telt in 2007 252 leerlingen. Het grootste deel van de leerlingen is van Turks/Koerdische afkomst, meteen gevolgd door Marokkaanse leerlingen. Er zijn een aantal leerlingen met een Surinaams/Hindoestaanse achtergrond, een Egyptische of een Soedanese achtergrond. De school heeft 20 leerkrachten in dienst, waarvan 16 allochtonen en 4 autochtonen. De afkomsten van de allochtone leerkrachten zijn: Surinaams, Marokkaans en Turks. In 2005 heeft de school 90% leerlingen gehad met een leerlingengewicht van 1.9. De school heeft een aantal ingrijpende ontwikkelingen doorgeemaakt op zowel onderwijskundig – als op financieel beleid. Er is een nieuw bestuur aangetreden, een interim-management gerealiseerd en ze heeft onderwijskundige verbeteringen doorgevoerd, zoals monitoring door de rijksinspectie. De school is momenteel gehuisvest in een oud schoolgebouw. De verwachting is dat de school in de loop van 2007 een nieuw gebouw zal kunnen betrekken op dezelfde plaats als waar de school nu staat. Inmiddels is de school tijdelijk verhuisd naar een paar straten verderop, waar er les gegeven wordt in containers. Het oude schoolgebouw is gesloopt en de bouwwerkzaamheden zijn gestart voor een nieuw schoolgebouw. De leerlingen zullen tijdelijk worden ondergebracht in een nabijgelegen gebouw. De nieuwbouw zal een nieuwe impuls aan de school kunnen geven. Zo zijn er lokalen voor de voorschoolse opvang en diverse nevenruimten gepland.

In de onderstaande tabel worden de onderzochte scholen schematisch weergegeven.

Tabel 4.4: Kenmerken van de onderzochte scholen.

Scholen	Leerlingen-populatie	Achterstands-leerlingen	Docenten-team	Peuterzaal/voorschool
Openbaar	40% allochtoon	40%	1 allochtoon	Peuterzaal
Christelijk	98% allochtoon	90%	1 allochtoon	Voorschool
Openbare, Montessori	99% allochtoon	93%	3 allochtoon	geen
Hindoeschool 1	99% allochtoon	60%	1 autochtoon	Voorschool
Hindoeschool 2	100% allochtoon	70%	1 autochtoon	Peuterzaal +
Islamitisch	100% allochtoon	90%	4 autochtonen	Geen

4.3 Onderzoekspopulatie

Tot de onderzoeksgroep behoren de directeurs van de zes betrokken scholen, oud-leerlingen van de zes basisscholen, de ouders van de oud-leerlingen en ambtenaren. Er is per school in tweede instantie voor drie cohorten gekozen, namelijk 2000/2001, 2002/2003 en 2003/2004. Aanvankelijk was het de bedoeling om vanaf 1995 oud-leerlingen te bevragen, maar dit was niet haalbaar vanwege het feit dat de scholen de adressen niet meer hadden van deze oud-leerlingen. Vanaf 1995 zou voor het onderzoek een duidelijker beeld worden verkregen over wat de oud-leerlingen na de basisschool hebben gedaan, het aantal vervolgonderwijs en over het soort beroep dat ze hebben gekozen. Vervolgens heeft de directeur van de islamitische school de doorslag gegeven voor het bepalen van de cohorten. Hij is sinds een paar jaar directeur van de islamitische school en voor zijn tijd had de school met een aantal kinderziekten te kampen en hij zou alleen medewerking verlenen aan het onderzoek als het onderzoek plaats zou vinden in de jaren dat hij directeur was. Er zijn eveneens twee ambtenaren geïnterviewd met betrekking tot onderwijskundige kwesties en de relatie tussen onderwijs en welzijn.

In de onderstaande tabel is een overzicht weergegeven van de onderzochte populatie.

Tabel: 4.5: Samenstelling respondenten.

Methoden	Aantal directeurs	Aantal directeurs	Aantal ouders	Ambtenaren
Interview	7 (6 mannen, 1 vrouw)	28 (15 meisjes, 13 jongens)	18 (3 vaders, 16 moeders)	2
Enquête		149		

4.4 Methoden en technieken

Het empirisch onderzoek is uitgevoerd met behulp van negen kwaliteitsindicatoren die in de literatuur zijn gevonden. Voor het verkrijgen van kwaliteitsdeterminanten van scholen is een kwalitatieve benadering gekozen. De technieken die bij de kwalitatieve methode zijn gehanteerd zijn een schriftelijke enquête en semi-gestructureerde interviews. Ook is een analyse gemaakt van enkele schooldocumenten, zoals schoolgidsen, schoolwerkplannen, statuten van de schoolvereniging, informatieboekjes aan de ouders, websites en nieuwsbrieven. De gegevens van de interviews zijn gevalideerd door na te gaan wat het ministerie van onderwijs op de digitale schoolkaart over de school heeft aangegeven. Bovendien zijn de gegevens van de interviews van de directeurs en van de oud-leerlingen en de ouders van de oud-leerlingen met elkaar vergeleken.

De Cito-scores van de oud-leerlingen van de betreffende cohorten en de gemiddelde Cito-scores per cohort zijn voor de meeste scholen moeilijk te achterhalen. Een school heeft wel Cito-resultaten van de leerlingen gegeven en een andere school heeft alleen toestemming gegeven om inzage te krijgen in de resultaten van de Cito-eindtoets.

Er mocht echter absoluut niet worden gekopieerd, ook niet als de namen van de oud-leerlingen zouden worden uitgewist. De andere vier scholen hebben uitdrukkelijk gezegd dat zij geen gegevens verstrekken over de school wat de Cito-resultaten betreft. Vervolgens is in een tweede brief wederom aan de schooldirecteuren verzocht om hun medewerking te verlenen om Cito-gegevens te verstrekken. Dit keer met succes. Vijf van de zes scholen hebben de Cito-eindresultaten van de leerlingen verstrekt, zonder de naam van de leerling te vermelden of de gemiddelde Cito-score per cohort door te geven. Bij de zesde school is na de tweede brief getracht via een leerkracht die op de school zelf werkzaam is contact te leggen en zo aan Cito-gegevens te komen, echter zonder succes.

Semi-gestructureerd interview

Bij de directeuren, een aantal oud-leerlingen en bij een aantal ouders is een semi-gestructureerd interview afgenomen. Hiervoor is gekozen is (voor een semi-gestructureerd interview) om op deze wijze de resultaten van de zes scholen onderling te kunnen vergelijken. Bovendien heeft het interview het karakter gehad van een normaal gesprek, waardoor de druk van de interviewsituatie weg viel en veel respondenten vrijer waren meer over een onderwerp te uiten, zoals negativisme rond de islamitische school of discriminatie. Het interviewschema is ontwikkeld op basis van literatuurstudie. Per onderzoeksgroep zijn versies ontwikkeld: voor de directeuren, voor de oud-leerlingen en voor de ouders. Voorafgaand aan het interview zijn proefinterviews afgenomen bij docenten, oud-leerlingen en ouders van oud-leerlingen, waarbij de nodige aanpassingen zijn gemaakt in het interviewschema.

Interview schooldirecteur

In het eerste onderdeel zijn er algemene vragen gesteld zoals naar leeftijd, etniciteit, opleiding, oprichtingsjaar school etcetera.

In het tweede deel zijn specifieke vragen gesteld over de school, het leiderschap, het docententeam, identiteit, levensbeschouwelijkheid, normen en waarden. De zeven interviews van de schooldirecteuren zijn persoonlijk afgenomen. (De tweede islamitische school heeft toen nog meegedaan). De gemiddelde tijdsduur van de interviews varieert van anderhalf uur tot drie uur.

Interview oud-leerlingen

Aanvankelijk is het de bedoeling geweest dat de oud-leerlingen op het enquête-formulier konden aangeven of ze interesse hadden om een paar vragen te beantwoorden over hun basisschool. Bovendien konden ze een bioscoopbon winnen als ze het formulier niet anoniem zouden terugsturen, maar met naam, adres en telefoonnummer. Veel oud-leerlingen hebben het formulier echter anoniem ingevuld en aangekruist dat ze geen interesse hadden in een interview.

Vervolgens is met een aantal oud-leerlingen, dat wel hun gegevens had ingevuld, maar aangekruist had geen interview te willen afgeven, toch telefonisch contact geweest. Dit heeft tot een aantal telefonische interviews geleid, omdat persoonlijke interviews moeilijk te realiseren waren. De oud-leerlingen wilden wel snel een paar vragen

telefonisch beantwoorden. Vervolgens is aan het eind van het interview gevraagd of ze nog contact hadden met vrienden van de basisschool en of ze hen enthousiast wilden maken voor het interview. Ook deze methode bleek niet helemaal te werken. Vervolgens is met informanten gewerkt die in dezelfde leeftijdscategorie vallen als de oud-leerlingen om via andere kanalen (sportclubs, bijbaan, chatsessies) aan de juiste respondenten te komen. Dit heeft door middel van een sneeuwbalmethode geleid tot ongeveer vijf respondenten per school. Er zijn echter twee interviews persoonlijk afgenomen. De andere respondenten wilden liever een telefonisch interview, omdat ze eigenlijk geen interview wilden afgeven of geen tijd hadden. Twee interviews lukten niet telefonisch, omdat we elkaar niet konden bereiken. Deze respondenten hebben hun antwoorden gemaild. De meeste interviews zijn in de avonduren afgenomen of in het weekend. In totaal zijn er interviews met 28 respondenten (15 jongens en 13 meisjes) gevoerd. Per school heeft dit vijf respondenten opgeleverd, behalve bij de islamitische school waar met vier respondenten is gesproken.

Aan de oud-leerlingen zijn negen vragen gesteld over hoe ze de basisschool hebben ervaren, op welke zaken ze zouden letten als ze zelf een basisschool mochten uitkiezen, of de regels op school en thuis verschilden, of ze tevreden zijn met het schooladvies van de basisschool, hoe ze zich als leerling van de basisschool wilden beschrijven, wie de schoolcarrière heeft bepaald, of ze een hekel hebben gehad aan bepaalde docenten, of bepaalde docenten hen hebben gestimuleerd om te leren en welke functie ze in de toekomst ambiëren. De vragenlijst voor het interview is bewust kort gehouden, daar de ervaring met de enquête voor de oud-leerlingen had geleerd dat zij niet geïnteresseerd zijn in enquêtes en interviews en bovendien geen tijd hadden.

Interviews ouders van oud-leerlingen

Via de teruggestuurde enquête-formulieren van de oud-leerlingen waar naam, adres en telefoonnummers op stonden, zijn de ouders benaderd om mee te werken aan een interview. Ook hier, net als bij de oud-leerlingen, is het aanvankelijk de bedoeling geweest om persoonlijke interviews af te nemen. Bij twee ouders is het gelukt om persoonlijke interviews af te nemen, waarbij een van de kinderen als tolk is opgetreden. De rest van de interviews zijn telefonisch afgenomen, omdat de respondenten dat liever hadden. In totaal zijn met 18 ouders gesprekken gevoerd, waarvan vier ouders per hindoeshool en gemiddeld drie ouders bij de overige scholen.

In het eerste deel van de interviews zijn algemene vragen gesteld, zoals naar leeftijd, beroep, geboorteland en indien van toepassing naar verblijfsduur in Nederland. In het tweede gedeelte van de interviews zijn 29 vragen gesteld over het kiezen van een basisschool, verwachting basisschool, schooldirecteur, leerkrachten, de sfeer op school, het systeem van belonen en straffen, nevenactiviteiten van de school, hoog ambitieniveau van de school, ouderbetrokkenheid, religie en normen en waarden. Alleen bij één ouder is het interview thuis afgenomen met behulp van haar zoon die als tolk fungeerde. Het is de bedoeling geweest om de interviews persoonlijk af te nemen, maar dit leverde zoveel non-response op, dat als oplossing gekozen is voor het afnemen van telefonische interviews. Een ouder heeft de vragen wegens tijdgebrek doorgemaild. De ouders zijn voornamelijk in de avonduren geïnterviewd.

Onderstaand schema geeft een overzicht per school van het aantal respondenten voor de enquête en de interviews.

Tabel 4.6: Aantal respondenten per school.

Scholen	Enquêtes		Interviews oud-leerlingen	Interviews ouders
Openbare school	20	13,4%	5	3
Christelijke school	15	10,1%	4	4
Openbare, montessori	24	16,1%	5	2
Hindoeschool 1	29	19,5%	6	4
Hindoeschool 2	39	26,2%	5	3
Islamitische school	22	14,8%	3	2

Informanten

De afname van vragenlijsten en interviews met oud-leerlingen en de interviews met de ouders van oud-leerlingen stagneerden, doordat de benaderde jongeren en de ouders niet bereid waren vragenlijsten in te vullen en interviews af te geven. Vervolgens is met informanten gewerkt om aan oud-leerlingen te komen en aan ouders van oud-leerlingen. Deze informanten zijn jongeren in dezelfde leeftijdsgroep als de jongeren uit de cohorten. Vervolgens is door middel van de sneeuwbalmethode getracht om oud-leerlingen enthousiast te maken voor het invullen van de vragenlijst en de interviews. De informanten hebben in ongeveer drie weken tijd 75 respondenten kunnen enthousiasmeren. Een grote groep oud-leerlingen had de enquête niet ingevuld. Zij hebben als ze aan de twee voorwaarden voldeden, de juiste basisschool en het goede cohort, alsnog het enquêteformulier gekregen om in te vullen. Vervolgens is a-willekeurig een selectie gemaakt om deze jongeren persoonlijk te interviewen, indien hun naam en telefoonnummer vermeld stond op het enquêteformulier. Sommige jongeren gaven aan de informanten aan dat ze het enquêteformulier zouden invullen, maar geen interview zouden afgeven. Bij de islamitische school is de respons voor het afgeven van een interview zeer laag. Dit heeft te maken met argwaan over wat er met de gegevens gaat gebeuren. Ook bij de ouders van de oud-leerlingen van de islamitische school is er weinig motivatie om een interview af te geven. Het slecht spreken van de Nederlandse taal is hier mede debet aan en waarschijnlijk ook het niet vertrouwen van de onderzoeker. Vervolgens is een docente van de islamitische school gevraagd om het interview met de oud-leerlingen en de ouders van de oud-leerlingen af te nemen. Deze informant (docente) heeft geen succesvolle resultaten kunnen boeken.

Interview ambtenaren

Er zijn twee ambtenaren van de gemeente Den Haag, van de dienst Onderwijs, Welzijn en Cultuur geïnterviewd. De interviews gingen over de veranderende positie van het

openbaar onderwijs. Het openbaar onderwijs in Den Haag zal niet langer meer onder de hoede zijn van de wethouder onderwijs, maar zal via een stichtingsbestuur verlopen. Eveneens is met de ambtenaren gesproken over de relatie tussen welzijnsinstellingen en de basisscholen en met name het aanbieden van naschoolse activiteiten aan scholen.

Foto's

Er zijn foto's genomen van de scholen, de klassen, de gevels, de hal, de versieringen in de klaslokalen en de schoolpleinen. Geen enkele school heeft bezwaar gemaakt (om te) tegen het fotograferen. Wel is uitdrukkelijk gevraagd om geen leerlingen te fotograferen. Sommige scholen lieten de conciërge meelopen als begeleiding en ook waarschijnlijk om te controleren dat er geen leerlingen werden gefotografeerd. Eén groepsleerkracht had liever dat er niet na schooltijd gefotografeerd werd, maar gewoon tijdens de les. Als argument gaf hij aan dat het na schooltijd een "verlaten dorp" was. Na uitleg en vanwege de wens van de schooldirecteur stemde de groepsleerkracht uiteindelijk ermee in om zijn klaslokaal te laten? fotograferen.

4.5 Uitvoering van het onderzoek

Het onderzoek is in vier fases uitgevoerd. Gedurende de eerste fase stond de analyse van documenten centraal. In deze fase zijn de schoolgidsen, werkplannen, websites van scholen en de website van de Onderwijsinspectie ten aanzien van de zes betreffende scholen geanalyseerd. De onderwijsinspectie heeft op haar website per school een analyse gemaakt en schoolkaarten geplaatst. De schoolkaarten hebben betrekking over de cohorten. Voorts geven de schoolkaarten en de gegevens op de website van de schoolinspectie een inzicht in de school, waardoor de gegevens van de interviews gevalideerd konden worden. Aan de hand van dit materiaal is een beeld verkregen van de school en hun werkwijze.

In de tweede fase zijn de oud-leerlingen van de cohorten 2000/2001, 2002/2003 en 2003/ 2004 via een enquête benaderd om vragen over hun basisschool te beantwoorden. Eén hindoeschool en één islamitische school hadden moeite om naam en adresgegevens van hun oud-leerlingen door te geven. Zij hebben de enquête, die kant-en-klaar in enveloppen was aangeleverd, zelf verstuurd. De christelijke school had geen moeite om de namen en adressen van de oud-leerlingen door te geven, maar zij wilden de enquête zelf versturen, omdat zij op die manier een uitnodigingskaart voor een reünie kosteloos in de enveloppe van de enquête konden toevoegen.

Gekozen is voor een korte vragenlijst, omdat de respondenten jongeren zijn tussen de 14 en 20 jaar. Bij het afnemen van de proefenquête geven de tien jongeren aan dat het invullen van een vragenlijst saai is en als het te veel tijd in beslag neemt, dan zullen ze (niet hun) geen medewerking verlenen, ook al zouden ze kans maken op een beloning (een bioscoopbon ter waarde van 10 euro). De postenquête is eind januari 2007 opgestuurd naar de oud-leerlingen. Drie scholen hebben de enquêtes zelf verstuurd. Twee scholen hebben dit gedaan in verband met de privacy-gegevens van leerlingen en één school heeft dit gedaan, omdat zij in de enveloppe met de enquêtes ook hun reünie-

uitnodiging wilde doen. Een school die zelf de enquêtes op de bus zou doen, had eind januari de enquêtes ontvangen, maar heeft dit door tijdsdrukke, vanwege een verhuizing van de school, pas eind maart kunnen doen. Een andere school had vanwege een computercrash een maand nodig om bij de gegevens van de oud-leerlingen te komen. In totaal zijn er 579 postenquêtes verstuurd. Er zijn er 145 ingevuld teruggekomen. 52 enquêtes waren onbestelbaar vanwege verhuizingen en niet meer bestaande adressen. Bij één school moest opnieuw gerappelleerd worden, omdat de enquête niet juist was verzonden.

De non-response (382) is groot, namelijk 66%. Dit was te verwachten, omdat jongeren, zoals mijn proefpersonen voor de enquête en de interviews alsmede mijn informanten reeds hebben aangegeven, geen interesse hebben om enquêtes in te vullen. De meeste informanten zijn jongeren geweest die tegen beloning op zoek zijn gegaan naar oud-leerlingen van de betreffende scholen. Deze werkwijze heeft een enorme response opgeleverd. Daarnaast heeft een informant, die leerkracht is op één van de basisscholen, ervoor gezorgd dat de broertjes en zusjes die bij haar in de klas zitten, de enquête mee naar huis hebben genomen om deze alsnog door de oudere broer of zus die de school heeft verlaten te laten invullen. Van een andere school is de schooldirecteur als informant opgetreden. Zij is via haar netwerk op zoek gegaan naar oud-leerlingen. Dan is er nog via websites gericht gezocht naar oud-leerlingen. Dit heeft echter geen resultaat opgeleverd, omdat de oud-leerlingen niet tot de cohortgroep van het onderzoek behoorden. De totale response per school is tussen de tien en zesentwintig procent.

Voor de ontwikkeling van de vragenlijst is de literatuurstudie een leidraad geweest. Alle interviews zijn afgenomen op basis van semi-gestructureerde interviews. De semi-gestructureerde interviews van de schooldirecteuren zijn afgenomen tussen de maanden januari en maart 2007. Zij geven aan dat dit het meest geschikte moment is om dat te doen. De interviews hebben op school plaats gevonden. De interviews zijn op een geluidsband opgenomen en vervolgens woordelijk uitgetypt. Versprekingen en kromme zinnen werden daarbij gecorrigeerd. De uitgetypte interviewprotocollen zijn op verzoek van één schooldirecteur naar hem toegezonden ter goedkeuring. Één schooldirecteur had de wens om liever geen geluidsopnamen te maken. De tijdsduur van de interviews varieert van 1,5 uur tot drie uur.

De oud-leerlingen die al moeilijk te bereiken waren voor een enquête, waren voor het interview nog moeilijker te bereiken. Ten eerste is, zoals eerder beschreven, niet van alle oud-leerlingen hun adres bekend geweest, omdat in verband met privacy-overwegingen en een reünie-uitnodiging drie scholen zelf de enquête hebben verstuurd. Degenen die de enquête hebben teruggestuurd, konden als ze hun naam invulden een bioscoopbon winnen. De oud-leerlingen hebben echter op de enquêteformulieren niet hun adres, telefoonnummer of hun emailadres ingevuld. De bioscoopbon wilden ze wel winnen, maar die moest ik dan naar hun basisschool worden opgestuurd. Degenen die wel hun naam en adres of telefoonnummer hebben ingevuld, hebben op het formulier te kennen gegeven dat zij geen interview wilden afgeven. Bij het toch bellen of e-mailen van deze oud-leerlingen hebben zij gezegd dat ze geen interview wilden geven. Als reden is niet echt een reden opgegeven, maar meer iets van geen belangstelling. Er werd geen echte reden opgegeven. Het was meer iets van geen belangstelling.

Wederom zijn informanten ingezet om per school vier tot vijf oud-leerlingen enthousiast te maken, zodat ze wel bereid zouden zijn om mee te werken aan het interview. Via mijn eigen netwerk heb ik ook enige ouders bereid gevonden om interviews af te geven. Deze ouders hebben echter wel te kennen gegeven de interviews af te willen geven, uitsluitend omdat ze mij kennen. Ondanks het feit dat ik deze ouders persoonlijk ken, zijn de interviews niet bij hen thuis afgenomen. De interviews zijn telefonisch afgenomen en één interview op neutraal terrein. Ook bij de oud-leerlingen zijn de interviews telefonisch afgenomen, omdat ze thuis of op een neutraal terrein helemaal geen interview van negen vragen wilden beantwoorden. Twee oud-leerlingen hebben zelfs per e-mail de vragen beantwoordt, omdat ze dan zelf het tijdstip van beantwoorden konden uitkiezen.

Analyse interviews

De woordelijke protocollen van de interviews zijn op een kwalitatieve wijze geanalyseerd door een lijst van trefwoorden op te stellen. Met behulp van deze trefwoorden (onderwerpen) is van elk afzonderlijk interview een samenvatting gemaakt. Bij elk trefwoord is kort beschreven wat de geïnterviewde over het desbetreffende onderwerp heeft gezegd en welke argumenten hij of zij daarvoor heeft genoemd. Daarbij is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van citaten. Daarnaast zijn opmerkingen van de geïnterviewden per onderwerp gecategoriseerd aan de hand van vier categorieën: levensbeschouwing, pedagogie/onderwijskunde, organisatie en integratie. Gaandeweg de analyse konden deze categorieën duidelijk worden omschreven en afgebakend.

Controle verkregen resultaten

De resultaten van het onderzoek zijn voorgelegd aan de scholen. Zij mochten hun commentaar leveren, en correcties en aanvullingen voorstellen. Daarvoor kregen ze twee weken de tijd. In de begeleidende brief werd vermeld dat bij geen reactie de tekst akkoord wordt bevonden. Van de zes scholen hebben er twee gereageerd, namelijk een openbare en een hindoeschool. De eerstgenoemde school was complimenteuz over het manuscript zonder overigens iets inhoudelijks aan het bekende toe te voegen. De hindoeschool wilde graag als aanvulling dat het hindoeleerstuk over de Dharma als kenmerk van de school werd opgenomen. Hun wil geschiedde. Inderdaad, het zij zo.

De indicatoren voor kwaliteit in de praktijk

5 De indicatoren voor kwaliteit in de praktijk

Uit de literatuur zijn negen kwaliteitsindicatoren gedestilleerd en vervolgens ingedeeld in vijf kwaliteitsindicatoren en vier identiteitsindicatoren. De vijf kwaliteitsindicatoren staan in de literatuur bekend als het ‘vijffactoren-model’ en bestaan uit de volgende onderdelen: een sterk leiderschap en doelgericht management, een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen, een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer, het gericht zijn op het verwerven van basisvaardigheden door de leerlingen en een systeem waarin voortdurend de vorderingen van de leerlingen worden bijgehouden. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de scholen weergegeven aan de hand van de vijf kwaliteitsindicatoren.

Hieronder wordt per paragraaf de zes betrokken scholen beoordeeld aan de hand van de vijf kwaliteitsindicatoren. In paragraaf 5.6 worden overige zaken weergegeven die tijdens de interviews naar voren zijn gekomen, maar die niet onder de vijf kwaliteitsindicatoren kunnen worden geschaard. De kwesties die tijdens de interviews zijn aangekaart zijn wel belangrijk genoeg om te vermelden: hoofddoek, sex, homofilie en discriminatie. In paragraaf 5.7 wordt de output van scholen weergegeven aan de hand van de Cito-eindtoets. De resultaten van de Cito-eindtoets worden vergeleken met gegevens van de kwaliteitskaart die de inspectie van het onderwijs per school opstelt. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting.

5.1 Een sterk leiderschap en doelgericht management

Uit het veldonderzoek komt naar voren dat van de zes schooldirecteuren, er vijf een pabo-opleiding hebben gevolgd en eerst leerkracht zijn geweest. Een directeur is aanvankelijk lid geweest van het schoolbestuur en in een later stadium benoemd tot school-directeur.

Openbare school

De directeur omschrijft zich als een teamplayer en gemakkelijk in de omgang met een ieder. Hij vindt het ook niet erg dat iedereen bij hem naar binnen kan komen zonder een afspraak te maken. Hij heeft moeite om nee te zeggen. Hij heeft een hecht personeelsteam, omdat ze staan voor wat ze zeggen. Er worden uitstapjes gepland met het team, zoals op het strand picknicken of naar de Veluwe gaan en daar gaan varen. Ook worden er inhoudelijke vergaderingen gepland om over een aantal thema's van gedachten te wisselen. Tevens wordt met het gezamenlijke team naar films gekeken over hoe onderwijzers in het buitenland les geven en daarover wordt vervolgens gediscussieerd. Verder geeft de directeur aan dat de lijnen en processen tussen mensen moeten worden herkend om problemen snel te kunnen oplossen.

Alle geïnterviewde ouders geven aan dat de directeur zeer begaan is met de school en de leerlingen. Hij is enthousiast en straalt dat ook uit. Eén ouder zei expliciet dat de directeur zijn team goed bij elkaar kan houden. Hij vindt dat de directeur wel ‘strict to the point’ is, maar dat vindt hij juist wel positief, omdat dan iedereen weet waar hij aan toe is.

Geconcludeerd kan worden dat de directeur betrokken is bij zijn team. Hij is gemakkelijk in de omgang, doordat eenieder zonder een afspraak te maken bij hem binnen kan lopen en hij altijd een luisterend oor aanbiedt en waar nodig oplossingen aandraagt

Christelijke school

De directeur van deze school probeert niet de wijsheid in pacht te hebben. Hij luistert naar mensen en probeert eenieder positief en open te benaderen. Hij probeert een neutrale non-verbale uitdrukking te houden in zijn gezicht, zodat de ander niet weet wat hij van de kwestie vindt. In zijn team laat hij eenieder aan het woord komen via brainstormsessies, maar de uiteindelijke beslissing neemt de schooldirecteur zelf na uitgelegd te hebben waarom. Via de interne begeleiders weet hij wat er in de klassen gebeurt. Als het moet geeft hij zelf les, om het contact met de kinderen te houden, maar vooral om te zien of bijvoorbeeld bij de technieklessen of crea-middagen kinderen andere talenten hebben.

De directeur is enorm betrokken bij de school en de leerlingen. Eén ouder geeft aan dat ze het enorm op prijs heeft gesteld dat toen haar zoon zijn arm brak tijdens het sporten, de directeur mee is gegaan naar het ziekenhuis. Later is de directeur ook nog thuis geweest om haar zoon op te zoeken. Een andere ouder zegt dat de directeur uitstraalt dat hij het oprecht meent met eenieder. Uit het bovenstaande kan vastgesteld worden dat de directeur samen met zijn team de lat voor elk kind probeert hoger te leggen, omdat hij hoge verwachtingen heeft ten aanzien van elke leerling. Hij kent ook elk kind bij naam.

Openbare montessorischool

De directeur van deze school zorgt dat de verantwoordelijkheden juist zijn verdeeld. Hij is toegankelijk en eenieder kan hem voor alles aanspreken, zowel zijn team als de ouders en de leerlingen. Hij gaat niet met zijn team op vakantie, want hij wil een gepaste afstand bewaren, maar als er wat is kan eenieder op hem rekenen. Verder vindt hij dat een directeur van een basisschool op een integrale manier leiding moet geven en uitleggen aan het team waarom een besluit is genomen, ook al staat het volledige team er niet achter. De uiteindelijke beslissing neemt de directeur. Hij stimuleert ook informele contacten, alhoewel hij zelf niet bij zijn team op verjaardagsbezoek gaat. Hij wil als directeur een gepaste afstand bewaren met zijn team. De directeur is aardig en vriendelijk en laat niet merken aan allochtone leerlingen of aan allochtone ouders dat ze anders of vreemd zijn. De ouders vinden het belangrijk dat de directeur hen het gevoel geeft dat de leerling telt en niet zijn afkomst.

De conclusie is dat de directeur zeer betrokken is bij de school en dat hij zich zowel formeel als informeel informeert over het schoolgebeuren. De leerlingen hebben een leerachterstand, thuis worden ze met een aantal problemen van hun ouders geconfronteerd, zoals werkloosheid, meegaan met de ouders om als tolk te fungeren etcetera en de directeur geeft aan dat hij juist vanwege dit gegeven de kinderen een extra leuke tijd wil bezorgen op hun basisschool.

Hindoeschool 1

Deze school heeft twee directeuren. Grote beleidsbeslissingen worden door het bestuur genomen. Als een beslissing direct te maken heeft met een kind nemen de schooldirecteuren zelf de beslissing. Een schooldirecteur moet goed luisteren, geven beide directeuren aan. Pas dan moeten ze samen naar een oplossing zoeken. Beide directeuren geven ook aan dat de directeur een dikke huid moet hebben, want niet alle maatregelen worden met open armen ontvangen. Als directeur zijn ze zich er wel van bewust dat het personeelsteam ontzettend belangrijk is voor een school. Zij bepalen immers de kwaliteit van de school en daarom wordt alles goed doorgesproken met het team. Communicatie is de beste voorwaarde om mensen te overtuigen en te motiveren voor nieuwe beleidsmaatregelen of een andere aanpak. Ook de communicatie naar het bestuur en de ouders en leerlingen toe is heel belangrijk en daar wordt dan ook veel aandacht aan geschonken.

Eén van de directeuren zegt het volgende over zijn functie: *“Een directeur moet zowel de ouders als de leerlingen begrijpen. Als directeur moet je meer kunnen dan alleen een goede manager zijn. Een directeur van de hindoeschool moet kennis hebben van de godsdienst en van de cultuur, anders kan zo’n persoon niet goed functioneren op een hindoeschool”*.

Alle ouders van de oud-leerlingen geven aan dat de directeuren zeer betrokken zijn bij de school. Er kan zonder afspraak een gesprek met hen worden aangegaan, maar ook op het schoolplein of op een feestdag of zelfs op een open dag zijn ze bereid te luisteren naar klachten en deze, zo mogelijk, meteen te verhelpen.

Voor beide directeuren kan geconcludeerd worden dat ze betrokken zijn bij het team, de leerlingen en de ouders. Zij kennen beide alle leerlingen en kennen ook de meeste ouders vrij goed. Zij vinden communicatie naar eenieder toe een belangrijke voorwaarde om als directeur goed te functioneren. De kwaliteit van de leerlingen wordt goed in de gaten gehouden.

Hindoeschool 2

Een goede schooldirecteur moet goed kunnen luisteren en/of coachen. Daarnaast zegt de schooldirecteur, moet zo iemand ook kunnen samenwerken in een team en goed kunnen luisteren naar het team. Eenieder kan de directeur zonder afspraak aanspreken, tenzij de directeur afspraken heeft. Dan zal er wel een afspraak gemaakt moeten worden.

De directeur is zeer betrokken bij de school en de prestaties van de leerlingen. Eén van de ouders geeft aan dat de directeur door de ouderraad en de medezeggenschapsraad veel over zich heen laat komen, omdat er vrienden van het schoolbestuur in de ouderraad en in de medezeggenschapsraad zitten hebben.

Ten tijde van het interview is gebleken dat de directeur trots is op zijn nieuwe schoolgebouw waarvoor speciaal een hindoe-architect uit India is overgekomen om het schoolgebouw als een hindoeschool in te richten. De directeur is eveneens trots op de prestaties van zijn leerlingen. Hij geeft aan dat elk jaar een aantal leerlingen er in slaagt om de Cito-eindtoets zonder fouten te maken. Een goede eigenschap van een directeur, aldus de directeur, is goed luisteren. Uit het hier bovenstaande kan afgeleid worden dat de directeur trots en nauw betrokken is bij zijn school. Hij volgt de prestaties van de leerlingen en is er eveneens trots op dat er elk jaar leerlingen zijn die de Cito-eindtoets foutloos maken.

Islamitische school

Een schooldirecteur moet kunnen delegeren, maar wel de eindverantwoording houden. De schooldirecteur moet ook zorgen voor draagvlak door alles bespreekbaar te maken. Een goede communicatie met het team, de leerlingen en de ouders is heel belangrijk. Een directeur moet verder voorwaardenscheppend bezig zijn en vooral kennis en kunde hebben als leider, maar ook kennis en kunde hebben van het onderwijs om nadrukkelijk deze capaciteiten in te kunnen zetten.

Eén ouder geeft aan dat er veel wisselingen van directeurs zijn geweest. Volgens hem konden de directeur en de docenten het ook niet goed met elkaar vinden. Een andere ouder geeft aan dat de huidige directeur te veel een manager is en niet een directeur die elk kind bij zijn/haar naam kent. De directeur schept onnodig een afstand aldus de ouder.

De conclusie over de islamitische school met betrekking tot een sterk leiderschap en doelgericht management is, dat de directeur afstandelijk is. De directeur bewaart afstand door te delegeren en kent daardoor waarschijnlijk niet elk kind bij naam. De directeur houdt via zijn team de prestaties van de leerlingen in de gaten en omschrijft zijn team als een hecht personeelsteam. Een belangrijke eigenschap van een schooldirecteur vindt hij communicatie en kennis en kunde hebben van het onderwijs.

In onderstaand tabel wordt schematisch het resultaat van de zes scholen over een sterk leiderschap en doelgericht management weergegeven.

Tabel: 5.1: Leiderschap en management.

Scholen	Een sterk leiderschap en doelgericht management
Openbare school	De directeur omschrijft zich als een teamplayer, is gemakkelijk in de omgang, heeft een hecht personeels team.
Christelijke school	De directeur heeft niet de wijsheid in pacht. Hij luistert naar mensen en probeert eenieder positief en open te benaderen.
Openbaar, montessori	De directeur zorgt dat de verantwoordelijkheden op de juiste plek zitten. Verder vindt de directeur dat hij op een integere manier leiding moet geven en uitleggen aan het team waarom een besluit is genomen, ook al staat zijn team er niet achter. De uiteindelijke beslissing neemt de directeur.
Hindoeschool 1	Grote beleidsbeslissingen worden door het bestuur genomen. Beide directeuren geven aan dat de directeur een dikke huid moet hebben, want niet alle maatregelen worden met open armen ontvangen. De directeuren zijn wel bewust van het feit dat het personeelsteam ontzettend belangrijk is en de manier van communiceren.
Hindoeschool 2	Een goede schooldirecteur moet goed kunnen luisteren en/of coachen. Daarnaast zegt de schooldirecteur, moet zo iemand ook kunnen samenwerken in een team en goed kunnen luisteren naar het team.
Islamitische school	Islamitische school Een schooldirecteur moet kunnen delegeren, maar wel de eindverantwoording houden. De schooldirecteur moet ook zorgen voor draagvlak door alles bespreekbaar te maken.

Bij alle zes de scholen hecht de schooldirecteur er grote waarde aan om alles te bespreken met het schoolteam. Alle zes directeuren geven aan dat het luisteren en bespreken nodig is om draagvlak binnen het schoolteam te creëren. Communicatie is de overeenkomst tussen de zes directeuren. Er wordt veel tijd geïnvesteerd om te luisteren naar het schoolteam en de ouders. Ook leerlingen kunnen bij de directeur altijd binnenlopen met een probleem. De directeuren geven aan dat zij bereid zijn om te luisteren, maar dat zij uiteindelijk de beslissing nemen. Er zijn geen grote verschillen gevonden in de stijl van leidinggeven en doelgericht management. Er is een informele sfeer waar iedereen bij de directeur terecht kan met allerlei kwesties, ook die niet met school te maken hebben. De directeuren hechten er veel waarde aan om met het team personeeluitjes te ondernemen. De ouders van de oud-leerlingen vinden alle zes de directeuren sterk betrokken bij de school.

5.2 Een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen

In scholen waar de leerkrachten hoge verwachtingen hebben van de leerprestaties van de leerlingen, zijn de prestaties van de leerlingen hoger. Dit blijkt uit zowel Nederlands als Amerikaans onderzoek (Scheerens, 1989; Reynolds & Cuttance, 1922). Scheerens (1989) geeft aan dat hoge verwachtingen over de prestaties van leerlingen zowel oorzaak als gevolg kunnen zijn.

Openbare school

Van de directeur hoeven niet alle leerlingen naar het VWO. Volgens hem moet ieder kind niet alleen de plek krijgen die het verdient, maar die het ook wil. Kinderen moeten hun capaciteiten leren kennen. Ze moeten leren wat hun grenzen zijn en bijvoorbeeld ontdekken dat het leuk is om timmerman te worden, terwijl als ze een stapje harder hadden gelopen ze architect hadden kunnen worden. Als dat niet kan, dan moeten ze accepteren wat ze wel kunnen en daar gelukkig in worden. De school moet wel in de talenten van kinderen geloven.

De geïnterviewde leerlingen geven allemaal aan dat de docenten inclusief de directeur veel moeite hebben gedaan om de leerlingen iets bij te brengen. Eén leerling zegt dat de directeur zelf bijles geeft aan zwakkere leerlingen. Zij vindt het belangrijk dat de directeur niet boos wordt of schreeuwt, zelfs niet als ze de stof nog niet had begrepen. Een andere leerling geeft aan, dat het een ontzettend leuke school is en daardoor is de leerling gemotiveerd geweest om te leren. Een andere leerling geeft aan dat de leraren op een zodanige manier les gaven, dat hij nieuwsgierig gemaakt werd en dus zijn best deed om te leren. Op het voortgezet onderwijs heeft deze leerling moeite met de leraren, omdat ze niet echt geïnteresseerd zijn in de leerling en leerlingen ook niet motiveren. Weer een andere leerlinge zegt dat de groepsleerkrachten van de basisschool haar zodanig hebben gemotiveerd, dat ze net iets extra haar best ging doen. Ze denkt dat ze niet zo haar best zou hebben gedaan, als de leerkrachten haar niet zodanig zouden hebben gemotiveerd. Een oud-leerling zegt: *“Als je op de basisschool de opdrachten goed maakte, dan was alles oké. De leerkrachten deden echt hun best om iets uit te leggen en waren echt blij als je iets goed kon”*.

Over het algemeen vinden de ouders dat de leerkrachten behoorlijk hun best hebben gedaan voor de leerlingen. Eén ouder zegt dat elk kind gelijkwaardig is en ook als gelijke wordt behandeld. Zwakke leerlingen worden niet als minder behandeld. Eén ouder zegt dat hij de school soms wel te soepel vindt en dat sommige leerlingen een iets strengere aanpak nodig hebben. Een leerling zegt het volgende over de school: *“Op de basisschool had ik elke dag zin in school. Ze lieten zien dat leren ook leuk is en dat het niet saai hoeft te zijn. Nu heb ik geen zin in school. Nog twee maanden dan heb ik een bakkersdiploma. Maar daar ga ik niets mee doen. Ik ga iets met muziek doen. Op de basisschool heb ik leren trommelen en keyboard leren spelen en wil die kant op”*.

Christelijke school

De directeur vindt dat voor elk kind het ‘lijntje hoger gelegd moet worden’. Er wordt een net iets hoger doel opgesteld dan het kind aan kan, zodat het kind zich kan bewijzen

en mogelijk hogere doelen kan halen. Als een kind het hogere doel niet haalt, dan wordt het niet afgeschreven. Zwakke leerlingen krijgen een apart leerprogramma zodat ze aan het eind van groep 8 op het niveau van groep 6 zitten. De leerlingen komen binnen met een taalachterstand of een non-verbale achterstand. De leerkrachten moeten leerlingen positief benaderen en positief praten over de prestaties van leerlingen, maar aan de andere kant mag een leerkracht niet te zacht zijn. De leerkrachten bepalen de kwaliteit van de school. De schooldirecteur is de mening toegedaan dat de kwaliteit van een school of van een leerling niet alleen van de Cito-scores kan afhangen. Naast de wettelijk gehanteerde kerndoelen, heeft de school ook eigen doelen zoals sociaal emotionele doelen, bijvoorbeeld leren koken en dat geldt ook voor jongens, een EHBO-cursus volgen en muziek maken.

De leerlingen geven aan dat de docenten zeer gemotiveerd zijn om les te geven. Eén leerling zegt dat hij het gevoel heeft gehad dat het helemaal niet erg is om in bepaalde vakken zwak te zijn. De docenten hebben er nooit een punt van gemaakt en geven gewoon bijles, net zo lang tot de leerling het vak uiteindelijk snapt. Een ander leerling geeft aan dat zij het als zeer prettig heeft ervaren dat er een docent was, niet eens de eigen groepsleerkracht, die persoonlijke gesprekken heeft gevoerd met de leerlingen. Hij heeft oprecht belangstelling getoond voor hoe de situatie thuis is, wat de leerling later wil worden en of de leerling ergens mee zit. Een oud-leerling antwoordt het volgende: *“De docenten hebben mij enorm gestimuleerd, anders was ik misschien lager uitgekomen met de Cito-eindtoets”*.

De ouders geven aan dat ze merken dat de leraren gemotiveerd zijn om les te geven en het beste voor hebben met de kinderen. De algemene conclusie is dat de christelijke school een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen heeft, hoewel de meeste leerlingen een achterstand hebben. Desondanks probeert de school het talent van de leerlingen maximaal te ontwikkelen. Bovendien heeft de school niet alleen oog voor de cognitieve vakken. Ze vindt de niet-cognitieve vakken (muziek, koken, EHBO en dergelijke) ook belangrijk. Leerlingen worden gestimuleerd om te presteren, maar op een realistische manier. Er zijn hoge verwachtingen over de resultaten van de leerlingen, maar niet te hoog. De school kijkt wat een leerling aan kan. Leerlingen hebben niet alleen cognitieve vakken geleerd op deze school, maar er is getracht om ook andere talenten te ontwikkelen, zoals muziek, toneel en sporten. Uit de interviews blijkt dat zowel allochtone als autochtone leerlingen een positief zelfbeeld hebben. De leerlingen hebben aangegeven dat huidskleur, discriminatie, pesten of schelden op deze school geen ‘issue’ was.

Openbare montessorischool

Het is in het belang van het kind om te toetsen en niet in het belang van de school, zegt de directeur. Het is de ambitie van het schoolteam om bij iedere leerling er alles uit te halen wat er in zit. Door middel van toetsen wordt zichtbaar wat de zwakke plekken van een kind zijn en daar kan aan gewerkt worden. De school alleen kan niet alles uit een kind halen. De schooldirecteur vindt dat de opvoeders ook hun bijdrage moeten leveren en het kind moeten stimuleren, motiveren en samen met het kind de schoolwerkjes doornemen. De directeur zegt, dat sommige ouders ‘afvoeders’ zijn, omdat ze door hun

eigen problemen, zoals huiselijk geweld, drugsproblemen en andere problemen, op een slechte wijze met hun kinderen omgaan. Het kind kan dan zo onprettig in zijn vel zitten dat de school er niet alles uit kan halen wat er in zit. Tijdens en na schooltijd worden kinderen gestimuleerd om hun creatieve kant te ontwikkelen door middel van sporten, muziek, handvaardigheid, zingen, kerstkoor e.d.

Alle geïnterviewde leerlingen geven aan dat de docenten heel hard hun best hebben gedaan om de leerlingen alle stof goed bij te brengen. Eén leerling zegt dat het volgende wat een docent heeft gezegd hem altijd is bij gebleven: *“Wij doen hard ons best voor jullie zodat jullie later een goede baan zullen krijgen, maar jullie moeten ook natuurlijk jullie best doen”*.

Dit heeft de leerling gemotiveerd om nog meer zijn best te doen. Dezelfde leerling geeft aan dat deze uitspraak hem nu nog steeds helpt om op het voortgezet onderwijs door te zetten als hij soms geen zin meer heeft in school. Over het algemeen vinden de oud-leerlingen dat zwakke leerlingen behoorlijk aandacht konden krijgen in de vorm van extra begeleiding. Verder geeft een oud-leerling aan dat de docenten ook echt hun best hebben gedaan om de sfeer in de klas goed te houden.

De ouders zeggen dat de docenten goed hun best hebben gedaan voor alle leerlingen. Eén moeder geeft aan dat een autochtone leerkracht tegen haar heeft gezegd dat: *“...bij liever les geeft aan allochtone leerlingen, omdat ze zo gemotiveerd zijn om te leren”*.

Een oud-leerlinge zegt over de basisschool: *“Ik was heel erg boos op de basisschool. In groep 7 kreeg ik het advies gemengde leerweg. In groep 8 scoorde ik zo hoog dat ik het advies Havo zou moeten krijgen. De school vond mij echter te druk voor Havo en zei dat ik beter voor het VMBO moest kiezen. Mijn vriendinnen kregen allemaal een Havo advies. Toen ik al op het VMBO zat, heeft de VMBO-school mij geadviseerd om naar de Havo te gaan. Ik zit nu in de vierde Havo en het gaat goed. Na de Havo wil ik naar de HBO gaan en daarna naar de universiteit. Ik wil rechten gaan studeren. Later als ik kinderen heb, zal ik mijn kinderen naar deze basisschool sturen. De school heeft een goede verhouding tussen leren en spelen. Dat spelen vind ik belangrijk, omdat het goed is voor je sociale contacten en je zelfvertrouwen”*.

Geconcludeerd kan worden dat de school hoge verwachtingen van de leerlingen heeft, maar zij geeft ook aan dat hoge resultaten niet alleen van de school afhankelijk zijn. Ouders moeten het kind stimuleren en ook helpen en naar de mening van de directeur gebeurt dit niet? te weinig. De school vindt het haar taak om kinderen niet alleen de schoolse vakken bij te brengen, maar ook muziek, sport, zingen, handvaardigheid en dergelijke.

Hindoeschool 1

De schooldirecteuren geven het volgende aan: *“Er is op deze school geen vooroordeel ten aanzien van de prestaties van het kind. Elk kind krijgt de kans om zich te bewijzen”*.

Op de basisschool wordt over het algemeen geen huiswerk mee gegeven, maar deze school geeft vanaf groep 5 wel huiswerk mee. De school vindt dat het kind alvast moet wennen om huiswerk te maken voor het naar het voortgezet onderwijs gaat. Er wordt ook een beroep op de ouders gedaan om het kind te helpen met bepaalde vaardigheden. Daarnaast wordt in groep 8 op de zaterdagen extra geoefend met de Cito-toetsen. De ervaring van de directeur is niet dat de kinderen de opgaven niet begrijpen, maar dat de

kinderen de opgaven niet goed lezen. Het is dus meer een taalprobleem, dan een rekenprobleem. De zwakkere leerlingen worden via remedial teaching bijgespijkerd.

Alle geïnterviewde oud-leerlingen geven aan dat de leerkrachten enorm hun best hebben gedaan om de leerlingen te motiveren om steeds beter te presteren. Eén oud-leerling zegt dat een leerkracht ooit heeft gezegd: *“Als je iets wilt bereiken in het leven, dan moet je leren”*. Deze uitspraak is de oud-leerling altijd bij gebleven en een enorme stimulans geweest om door te leren. Een andere oud-leerling geeft aan dat de leraren veel over de Cito-eindtoets, over de toekomst en de carrière hebben gesproken. Een oud-leerlinge zegt het volgende: “Voor 50% heb ik het advies aan mijzelf te danken en voor 50% aan de docenten.

Als docenten je motiveren, ben je extra geïnspireerd om je best te doen. Je doet het natuurlijk voor jezelf, maar toch ook wel een beetje voor de docent, want hij staat daar heel hard zijn best te doen en dat voor mij”. De docenten van de school zijn zeer betrokken bij hun groep. De resultaten en prestaties van leerlingen staan centraal. Het minder presteren van leerlingen wordt goed in de gaten gehouden en er wordt alles gedaan via allerlei hulpvaardigheden om de zwakke leerlingen extra te helpen.

Een moeder vertelt over de school en de prestatiedrang van de school: “De school is erg prestatiegericht. Ze hebben op allerlei manieren geprobeerd om hindoestaanse kinderen binnen te halen door ze op te halen en de naschoolse opvang soepel te maken voor die kinderen. Er wordt dwang opgelegd om de Cito’s het hele jaar te oefenen en zodoende een hoge score binnen te halen. Persoonlijk vind ik dat erg jammer, want hierdoor raken leerlingen gefrustreerd, waardoor ze helemaal in de knoop komen te zitten met hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Men gaat niet uit van het kind. De school bepaalt wat er moet gebeuren in de eindgroepen”.

Bij Hindoeschool 1 komt naar voren dat de nadruk ligt op presteren. De kinderen krijgen huiswerk mee om beter te presteren. Tijdens de lessen en in de gesprekken met de groepsleerkrachten wordt eveneens de nadruk op presteren gelegd.

Hindoeschool 2

Via methoden en systemen wordt uit elk kind het beste talent naar voren gehaald. Dit wordt door de groepsleerkrachten en de bouwcoördinatoren gedaan. Ook worden er gesprekken met de leerlingen en de ouders gevoerd. Verder heeft de school nog de beschikking over een leerlingenvolgsysteem en een zorgmanager die voor zwakke leerlingen een plan opstelt in samenspraak met de betreffende teamleden om een kind te helpen. In de praktijk gebeurt het dat een groepsleerkracht de leerling zelf bijspijkt in plaats van dit over te laten aan de klassenassistenten. Als argument wordt dan aangegeven dat de groepsleerkracht zijn/haar leerling het beste kent. De school houdt rekening met de Hindoestaanse ouders, omdat de schooldirecteur van de hindoeschool weet dat Hindoestaanse ouders prestatiegericht zijn. De school geeft vanaf groep 4 huiswerk mee aan de kinderen, zodat de kinderen dat in het weekend kunnen maken. Het huiswerk varieert van iets thuis afmaken tot een boek lezen.

Naast al deze bovengenoemde maatregelen houdt de schooldirecteur er rekening mee dat niet elk kind hetzelfde is. Als een leerling bestemd is voor het VMBO, wordt tijdens de gesprekken tussen groepsleerkracht en interne begeleider en bouwcoördinator

gekeken wat de groepsleerkracht allemaal zelf heeft gedaan voor de leerling om hem/haar misschien op een hoger niveau te krijgen. Als alles is geprobeerd, maar het niveau van het kind is niet gestegen, dan is het kind kennelijk bestemd voor een VMBO-opleiding.

De docenten hebben hard hun best gedaan voor de leerlingen. Eén leerlinge zegt dat ze hard heeft gewerkt om aandacht te krijgen van de groepsleerkracht, maar die heeft ze niet gekregen. Ze vindt ook dat de klassen te groot zijn. Er zitten ongeveer 30 leerlingen in een klas. Een andere leerling geeft aan dat docenten ontzettend veel van leerlingen verwachten op het gebied van prestaties. Zwakke leerlingen worden dan niet voorgetrokken. De goede of betere leerlingen zijn de lievelingetjes van de juf of de meester. Eén leerlinge vertelt dat ze niet goed is geweest in rekenen en dat ze de keersommen almaar niet begreep. De groepsleerkracht heeft haar toen door elkaar geschud en ze zegt dat ze mede hierdoor faalangst heeft ontwikkeld.

De ouders geven aan dat de school over het algemeen de prestaties van de leerlingen heel nauwkeurig heeft bijgehouden. Bij minder presteren van een leerling moeten de ouders op school komen en wordt een handelingsplan doorgenomen om zo snel mogelijk de leerling op het gewenste niveau te helpen. Een ouder geeft aan dat de docenten te veel gefocust zijn op de Cito-toets en dat ze voor de andere vakken privé bijlessen heeft moeten regelen voor haar kind.

Een oud-leerling vertelt het volgende: “Ik was kapot van mijn advies. Het heeft heel lang geduurd voor ik er over heen was. Ik heb het advies VMBO gekregen, terwijl ik vanuit Suriname hier kwam om te leren. Ik begreep het niet. Ik vond de Cito-toets ook stom. Ik was behoorlijk nerveus en die toets bepaalde mijn leven. Ik kan niet uitleggen hoe kapot ik er van was. Toen hebben mijn ouders mij getroost met de gedachte dat als ik echt meer kon dat ik dat dan moest bewijzen. En na het VMBO heb ik de mavo gedaan, daarna de havo, toen de vwo en daarna de universiteit. Ik zit nu in het laatste jaar van de universiteit. Ik doe mediatechnologie. Hierna ga ik werken, hopelijk in een adviserende rol. Eerst heb ik al die opleidingen gedaan om te bewijzen dat ik het kon, maar later heb ik begrepen dat ik het niemand moest bewijzen. Ik heb puur voor mezelf gestudeerd”.

Uit het bovenstaande blijkt dat bij hindoeschool 2 de nadruk wordt gelegd op presteren. Er is een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen. Leerlingen worden voorbereid op de Cito-toets wat door zowel leerlingen als ouders wordt bevestigd.

Islamitische school

De leerlingen worden gestimuleerd om het hoogst haalbare niveau te halen/bereiken. Voor zwakkere leerlingen wordt een handelingsplan opgezet. De schooldirecteur houdt de kwaliteit van de docenten in de gaten, want, zegt hij, het onderwijs staat of valt met goede docenten. Leerlingen worden ook vanaf groep 1 getoetst op hun woordenschat. Niet alle kleuterdocenten waren het eens met het toetsen van de kleuters, maar de directeur heeft uitgelegd dat toetsen juist in het voordeel werkt van de kleuters, omdat je eerst het individueel niveau moet weten voor je een kind kan helpen. Vervolgens wordt er een individueel plan opgesteld per leerling. De directeur zegt dan ook: “Meten is weten”.

De oud-leerlingen zijn verdeeld over het hoge verwachtingspatroon van de school. Een aantal leerlingen vindt de docenten vrij goed, alhoewel er een grote afstand is tussen leraar en leerling. Een andere leerling vertelt dat de school hem lager had ingeschat en dat hij op het voortgezet onderwijs te horen heeft gekregen dat hij naar een hoger schooltype kon gaan.

De enige geïnterviewde ouder geeft aan dat docenten meer hun best moeten doen voor de leerlingen. Hij is niet helemaal tevreden over de manier van lesgeven. Hij vindt dat de leraren meer met de organisatie en de directeur bezig zijn, dan met lesgeven of aandacht hebben voor de kinderen. Een oud-leerling zegt: “De basisschool heeft mij gestimuleerd om te leren. Thuis ook wel, maar mijn ouders begrijpen het schoolsysteem niet. Mijn ooms hebben mij wel gestimuleerd. Mijn advies was Mavo/Havo wat nu theoretische leerweg heet. Ik heb dat afgemaakt en nu doe ik MBO-analisten. Mijn doel is om deze school af te maken en dan door te gaan naar de HBO. Wie weet ga ik ook nog naar de universiteit”.

Uit het hierbovenstaande komt naar voren dat de islamitische school vanaf de kleuterperiode tot het eind van groep 8 een hoog verwachtingspatroon van leerlingen heeft. Leerlingen worden ten aanzien van hun leerprestaties continue gemeten.

In onderstaand tabel wordt een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen weergegeven.

Tabel: 5.2: Verwachtingspatronen van leerlingen.

Scholen	Een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van de leerlingen
Openbare school	Kinderen moeten hun capaciteiten leren kennen en de plek die het verdient. Als ze timmerman worden is het goed, terwijl als ze meer hun best hadden gedaan ook architect hadden kunnen worden. Als het kind met timmerman gelukkig is, dan vindt de school het goed. De school moet wel in de talenten van de kinderen geloven
Christelijke school	De directeur vindt dat voor elk kind het “lijntje hoger gelegd moet worden”. Er wordt een net iets hoger doel opgesteld dan het kind aankan. Als het kind het hogere doel niet haalt, dan krijgt het een apart programma.
Openbaar, montessori	Het is de ambitie van het schoolteam om bij iedere leerling er alles uit te halen wat er in zit.
Hindoeschool 1	Er is op de hindoeschool geen vooroordeel ten aanzien van de prestaties van het kind. Elk kind krijgt de kans om zich te bewijzen.
Hindoeschool 2	Via methoden en systemen wordt uit elk kind het beste talent naar voren gehaald. Als een leerling bestemd is voor het VMBO, wordt tijdens de gesprekken tussen groepsleerkracht en interne begeleider en bouwcoördinator gekeken wat de groepsleerkracht allemaal zelf heeft gedaan voor de leerling om hem/haar misschien op een hoger niveau te krijgen. Als alles is geprobeerd, dan is het kind kennelijk bestemd voor een VMBO-opleiding.
Islamitische school	De leerlingen worden gestimuleerd om het hoogst haalbare niveau te halen. Bij zwakkere leerlingen wordt een handlingsplan opgezet. De schooldirecteur houdt de kwaliteit van de docent in de gaten, want hij zegt dat het onderwijs staat of valt met goede docenten.

Alle zes scholen hebben een hoog verwachtingspatroon van hun leerlingen. Ze geloven in de talenten van hun leerlingen. Scholen hebben allerlei programma's om het niveau van de leerlingen in de gaten te houden. Naast de groepsleerkracht zijn er eveneens interne begeleiders aangesteld die de toetsresultaten met de groepsleerkracht bespreekt. De directeuren van de zes scholen vergelijken de resultaten van de ene groep met de resultaten van een andere parallelle groep. Vervolgens hebben alle zes de scholen aangegeven dat zij realistisch zijn en er rekening mee houden dat niet alle kinderen even goed kunnen presteren, maar niet voordat alles is geprobeerd om een leerling op een hoger niveau te krijgen.

5.3 Een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer

Diverse onderzoeken geven aan dat de schoolregels duidelijk en helder moeten zijn voor zowel leerkrachten, leerlingen en ouders (Rutter et al, 1979; van Kemenade e.a., 1987; Stoll & Fink, 1988; Levine, 1992; Westerbeek, 1999; Sun, 2003). Andere onderzoeken geven aan dat in klassen waar er sprake is van ordeverstoring de prestaties van leerlingen lager zijn (Reynolds & Cuttance, 1992).

Openbare school

Leerlingen worden individueel aangesproken op hun gedrag. Leerlingen kunnen met elk probleem naar hun leerkracht en de leerkracht neemt elk probleem, hoe klein ook, serieus op.

De geïnterviewde leerlingen geven aan dat er geen verschil is tussen de regels thuis en op school. Een leerling vertelt dat het gewoon universele regels zijn, zoals niet praten als iemand al praat, niet rennen op de gangen en dergelijke. De ouders geven aan dat er weinig verschil is met de regels op school en de regels thuis. Een ouder geeft aan dat de school veel moeite heeft gedaan om de regels voor de leerlingen soepel te laten verlopen tussen thuis en school, doordat de school thema-avonden organiseert rondom de regels en ook uitleg geeft waarom de regels zo belangrijk zijn.

Een ouder geeft aan dat de school veel moeite heeft gedaan om de verschillen tussen de regels voor thuis en school voor de leerlingen soepel te laten verlopen door thema-avonden te organiseren rondom de regels en uit te leggen waarom die zo belangrijk zijn.

Christelijke school

Als eerste worden leerlingen aangesproken op hun gedrag. Als dit niet helpt of als het een grove overtreding is, dan wordt met de ouders gesproken en wordt een passende maatregel getroffen. Mocht het dan nog niet baten en zijn er zodanig grote problemen dan wordt in samenspraak met de ouders Bureau Jeugdzorg erbij gehaald.

De meeste leerlingen hebben geen moeite met de regels op school. Ook geven ze aan dat de regels voor school en thuis niet veel verschillen. Een leerling geeft aan dat ze thuis veel strenger zijn. Een ander geeft aan dat een docent heel streng is en dat je niet op de gang mocht rennen. De regel zelf vindt ze niet erg, maar de manier waarop hij het zei, vond ze veel erger. De ouders vonden allemaal dat de school regels moet hanteren voor de orde. Eén ouder had expliciet voor de christelijke school gekozen, vanwege de wat strengere regels.

Openbare montessorischool

Er zijn regels op school en daar moeten de kinderen zich aan houden. Het zijn geen extreme, maar basale regels, zoals: bij een ruzie het proberen uit te praten en naar de ander te luisteren, zuinig zijn op andermans spullen, elkaar niet pesten, als er wat is het aan een docent vertellen e.d. De directeur zegt dat binnen het docententeam geen sprake is van vooroordelen of van racisme. Als dat zo is dat wordt het besproken. Hij zegt: *“Eén leerling heeft gezien dat de fiets van de administratieve kracht is gestolen door Marokkaanse jongens.*

Er werd hierop als volgt gereageerd in de trant van "vertel eens wat nieuws" of "ik word hier zo rechts van, terwijl ik links stem". De schooldirecteur vindt het zijn taak om dit soort opmerkingen te verzachten.

Een aantal leerlingen geeft aan dat er geen verschil is tussen de regels thuis en op school. Een aantal leerlingen geeft aan dat het thuis veel strenger is. Op school kunnen ze meer kattenkwaad uithalen. Een andere leerling vertelt dat ze op school meer vrijheid heeft en op school ook brutaler is dan thuis.

De ouders vinden dat de school een goed beleid voert ten aanzien van straffen en belonen. Bij grote straffen willen de ouders wel op de hoogte worden gehouden, wat in de praktijk ook gebeurt. De directeur laat de ouders op school komen voor een gesprek.

Hindoeschool 1

De school kent schoolregels en klassenregels. De regels worden regelmatig met de leerlingen doorgenomen. De leerlingen worden beloond met stickers of met een werkje van een half uur op de computer. De oud-leerlingen hebben de school niet als te streng of te soepel ervaren. Een school heeft nu eenmaal regels is de algemene beantwoording. De oud-leerlingen geven ook aan dat de regels thuis en op school niet veel verschillen. Sommige oud-leerlingen geven aan dat de ouders thuis veel strenger zijn. De schoolregels met betrekking tot handhaving van de schoolorde is door de ouders goed ontvangen.

Hindoeschool 2

De school handhaaft de orde via een aantal reglementen, zoals een huishoudelijk reglement, schoolregels, klassenregels en pleinregels. Daarnaast is de school bezig met een pestprotocol. Een regel kan in een groep een maand lang worden uitgewerkt en dan wordt er uitgebreid over gesproken. Ook ten aanzien van het docententeam worden er geen vooroordelen geuit. Mocht er iemand toch nog een opmerking plaatsen die niet kan, dan wordt zo'n persoon door de collega's aangesproken.

Alle leerlingen hebben aangegeven dat de school heel erg streng is. Thuis is het minder streng en krijgen ze meestal slechts waarschuwingen. Op school krijgen ze meteen straf. Een leerling geeft aan dat het verboden is om op het schoolplein te voetballen. Dat heeft ze toch een keer gedaan, omdat er verder niets op het schoolplein te doen is en een docent heeft er wat van gezegd, maar dan op een heel vervelende toon.

De geïnterviewde ouders zijn verdeeld over het systeem van belonen en straffen van de school. Een aantal ouders vindt de school normaal met belonen en straffen. Een aantal ouders vinden de school te streng.

Islamitische school

De school heeft meegedaan met het project "de vreedzame school". De hoofdregel van de school is dat bij conflicten geen geweld gebruikt mag worden. De school hanteert ook een pestbeleid. Het beleid van de school is dat elke docent elke leerling mag aanspreken op zijn/haar gedrag en dus niet alleen de groepsleerkracht. Er wordt aan leerlingen ook uitgelegd dat geweld en pesten strijdig is met de godsdienst en dat schijnt een therapeutisch effect te hebben, want er komen minder leerlingen voor hun pestge-

drag bij de directeur. Over discriminatie zegt de directeur het volgende: *“De discriminatie is hier zwart tegen zwart. Er is niet echt sprake van discriminatie, maar meer van vooroordelen. Een tijd geleden gingen Marokkaanse Berberse jongens zich uitdrukkelijker manifesteren met Berbersjaaltjes en Berbertekens e.d. Het leeft wel onder de Berbers dat de eigen etniciteit, het Berberdom, heel erg belangrijk is, met name van de mensen die uit de provincie Uzima komen”*.

De oud-leerlingen vinden de school over het algemeen niet streng of te soepel. Ze vinden de regels normaal. Er is ook niet veel verschil tussen de regels thuis en de regels op school.

De geïnterviewde ouder geeft aan dat de school te soepel is in haar beleid wat betreft regels voor orde. Zijn zoon is heel rustig en op het schoolplein zijn een aantal leerlingen agressief. De ouder geeft dit door aan de leidinggevende, maar er is niets gebeurd. De agressieve leerlingen kunnen rustig hun gang gaan op het schoolplein. In onderstaande tabel wordt (in tabelvorm) een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer weergegeven.

Tabel 5.3: Kenmerken van de schoolsfeer.

Scholen	Een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer
Openbare school	Leerlingen worden individueel aangesproken op hun gedrag. Leerlingen kunnen met elk probleem naar hun leerkracht en de leerkracht neemt elk probleem, hoe klein ook, serieus op.
Christelijke school	Als eerste worden leerlingen aangesproken op hun gedrag. Als dit niet helpt of als het een grove overtreding is, dan wordt met de ouders gesproken en wordt een passende maatregel getroffen. Mocht het dan nog niet baten en zijn er zodanig grote problemen dan wordt in samenspraak met de ouders Bureau Jeugdzorg er bij gehaald.
Openbaar, montessori	Er zijn regels op school en daar moeten de kinderen zich aan houden. Het zijn geen extreme regels, maar basale regels zoals: elkaar niet pesten, zuinig zijn op andermans spullen, als er wat is dit aan een docent vertellen.
Hindoeschool 1	De school kent schoolregels en klassenregels. De regels worden regelmatig met de kinderen doorgenomen.
Hindoeschool 2	De school handhaaft de orde via een aantal reglementen zoals: huishoudelijk reglement, schoolregels, klassenregels en pleinregels. Daarnaast is de school bezig met een pest-protocol.
Islamitische school	De hoofdregel van de school is dat bij conflicten geen geweld gebruikt mag worden. De school hanteert ook een pestbeleid. Het beleid van de school is dat elke docent elke leerling mag aanspreken op zijn/haar gedrag en dus niet alleen de groepsleerkracht.

Alle zes scholen hanteren een ordebeleid met regels waar leerlingen zich aan moeten houden. De meest regels zijn op de scholen hetzelfde als thuis, zoals respect hebben voor elkaar en andermans eigendommen, niet stelen, niet liegen, niet vechten, niet rennen en dergelijke. De meeste oud-leerlingen en ouders van de oud-leerlingen vinden de regels op school niet echt streng. Bij de eerste hindoeschool zijn er lijnen op het schoolplein getekend, zodat de leerlingen bij aanvang van de school en in de pauze gegroepeerd bij hun klasgenoten staan en via een bepaalde volgorde naar binnen kunnen gaan. Bij de tweede hindoeschool vinden alle leerlingen de school echter te streng. Een aantal ouders van de tweede hindoeschool vindt eveneens dat de school te streng is, terwijl een aantal ouders de schoolregels niet als streng ervaart. De oud-leerlingen en de ouders van de islamitische school vinden dat de school de regels met betrekking tot de orde en rust niet handhaaft. Op het schoolplein wordt er onderling gepest en er wordt wel eens gevochten. De directeur van de islamitische school zegt dat de leerlingen op het schoolplein worden aangesproken op hun gedrag en dat dit niet door de eigen groepsleerkracht hoeft te gebeuren, maar dat elke docent bevoegd is om een leerling te corrigeren. Het corrigeren gebeurt waarschuwend in de zin van Allah vindt het niet goed. Bij herrieschoppers die regelmatig de regels overtreden wordt een aantekening in het dossier van de leerling gemaakt en na een aantal aantekeningen ten aanzien van het gedrag van de leerling wordt dit met de ouders besproken. De meeste ouders en oud-leerlingen ervaren geen groot verschil tussen de regels thuis en op school. De scholen hebben een schoolmaatschappelijk werker die gedragsproblemen in de gaten houdt en bespreekt die met de leerling, interne begeleider, de groepsleerkracht en de ouders. Mocht het gedrag van een leerling dusdanig zorgen baren, dan heeft de school contact met instellingen, zoals jeugdzorg, politie, leerlingplichtambtenaren en dergelijke. Voor dat een school tot actie overgaat worden de ouders op de hoogte gesteld en vaak wordt een actie ondernomen in samenwerking met de ouders.

5.4 Het gericht zijn op het verwerven van basisvaardigheden door de leerlingen

Een maximale beschikbaarheid en gebruik van leertijd wordt als een belangrijke discriminant beschouwd tussen scholen die beter presteren en scholen die minder presteren (Mortimore e.a. 1988). Leerlingen van scholen met een beperkte doelstelling, zoals alleen basisvaardigheden en kennis, komen tot hogere prestaties dan leerlingen van scholen met een uitgebreidere doelstelling (Creemers, 1994).

Openbare school

De school doet mee met de methodegebonden toetsen en sinds een aantal jaren met de Cito-eindtoetsen. Als een leerling niet? te laag scoort, wordt er een handelingsplan opgezet. De leerlingen oefenen niet veel met Cito-toetsen, omdat de school de leerlingen niet nerveus wil maken. De Cito-toets op deze school is geen halszaak, maar uit de kwaliteitskaart van de onderwijsinspectie blijkt dat de school 1,5 tot 2 punten hoger scoort dan een gemiddelde school.

De oud-leerlingen geven aan dat de school bij aanvang van de dag, de keuze over-

laat aan de leerlingen zelf van wat ze de eerste twee uur willen doen. De school noemt dit de keuze-uren. Na de keuze-uren komt het leren aan bod, maar dat vinden de kinderen niet erg. In de twee keuze-uren kunnen ze hun gang gaan en daarna zijn ze bereid om te leren. Ook het leren gebeurt voor de kinderen op een leuke manier. Ze noemen het “spelenderwijs”. De leerlingen krijgen weektaken. (die ze in die week af moeten hebben.) Ze hebben niet het gevoel gehad dat er sterk de nadruk op het leren is gelegd. Er wordt wel geleerd en veel uitgelegd en besproken. De leerlingen hebben het leren niet als ‘moeten’ leren ervaren.

De geïnterviewde ouders vinden dat de school geen leerfabriek is. De meeste ouders geven aan dat de kinderen het fijn moeten vinden om naar school te gaan en dan pas komen het leren en de leuke dingen aan bod. De ouders geven eveneens aan dat de school niet geënt is op het leren voor het voortgezet onderwijs, maar dat ze zich bezig houdt met de algemene ontwikkeling en ontplooiing van het kind.

Een oud-leerling vertelt het volgende over de school: “Ik herinner mij niet veel van de basisschool over het leren en zo. Wel herinner ik mij de leuke uitstapjes naar Duinrell, Drievliet, Efteling en ook de minder leuke uitstapjes naar museum en naar de bibliotheek. Zwemmen was ook wel leuk. Ik heb daar mijn zwemdiploma’s gehaald”.

De algemene conclusie is dat de school zich niet gericht gehouden heeft aan de basisvaardigheden, maar de leerlingen zo breed mogelijk ontplooit op andere niet-schoolse gebieden. De kinderen mogen zelfs kiezen hoe ze de dag willen beginnen. De leerprestaties van de leerlingen liggen gemiddeld hoger in vergelijking met andere scholen in het land. Dit is waarschijnlijk te verklaren doordat op deze school hoogopgeleide ouders zitten die speciaal voor de identiteit van deze school hebben gekozen. De school is een kunstmagneetschool, waar muziek, sport, dans en toneel enorm worden gestimuleerd tijdens schooltijd.

Christelijke school

Er wordt vanaf de peuterschool getoetst. De oudere leerkrachten zijn het er niet mee eens dat peuters worden getoetst, maar vanwege de grote taalachterstand en achterstand op sociaal-emotioneel gebied heeft de directeur gekozen voor het wel toetsen van peuters. Van het begin af aan worden leerlingen getoetst om hun vaardigheden te volgen en daar waar nodig hulpprogramma’s en extra docenten in te zetten. De school heeft voor dit beleid gekozen, omdat de ouders de kinderen thuis niet kunnen helpen of de methoden niet herhalen of de woorden thuis niet gebruiken. Een nieuw woord moet geleerd worden, maar het moet ook worden toegepast in een bepaalde context. In deze wijk wordt, volgens de school, thuis door de ouders niet veel gedaan op het gebied van onderwijs, dus moet de school dit doen. De leerlingen worden in elke groep getoetst en de directeur is op de hoogte van de resultaten van de toetsen.

De oud-leerlingen vinden dat ze veel hebben geleerd op de school over de schoolvakken en dat er genoeg tijd over was voor de andere vakken, zoals techniek, koken, handvaardigheid, sporten, zwemmen en muziek. Een oud-leerling zegt: *“Ik had veel plezier om naar school te gaan. Naast rekenen en dergelijke heb ik leuke schoolreisjes en sportdagen achter de rug. Ik heb ook op die school leren zwemmen. Ik heb daar drie zwemdiploma’s gehaald”.*

De meeste ouders vinden dat er een goede balans is tussen leren en niet-leren. Een

ouder zegt expliciet dat de school er is om te leren, maar dat de leerlingen wel wat aan ontspanning mogen doen door middel van de vakken waarbij leren niet voorop staat.

Een oud-leerling vertelt het volgende: “Een schoolcarrière kan je niet alleen maken. Docenten en de school moeten je helpen en dat hebben ze uitstekend gedaan. Ik doe nu VMBO-Handel, maar ik wil zeker doorleren. Welke richting weet ik nog niet. Ik ben echt tevreden met mijn VMBO-advies. Ik ben een keer in groep 6 blijven zitten, omdat ik moeite had met de stof. Dat zegt al dat ik nooit echt een hoog advies zou krijgen”. Geconcludeerd kan worden dat de school vanaf de peuterperiode op de basisvaardigheden let door middel van toetsten. Ook de peuters worden getoetst. Daarnaast kent de school ook niet-schoolse vakken tijdens schooltijd.

Openbare montessorischool

Naast de kerndoelen leert de school ook andere vaardigheden, zoals samenwerken, zelfstandig werken, planmatig werken en het opdoen van studievoordigheden. Vanaf vier jaar worden de kleuters getoetst. Daarvoor vindt er een gestructureerde observatie plaats bij de peuters. Ze worden nog niet getoetst, maar dat zou wel moeten om na te gaan op welk niveau ze hier binnen komen en wat de school bij een onderontwikkeling aan stappen moet nemen. De schooltijd wordt verdeeld tussen cognitieve en niet-cognitieve vakken. De niet-cognitieve vakken vindt de directeur net zo belangrijk als de cognitieve vakken. Tijdens en na schooltijd kunnen kinderen meedoen met sport, muziek en zingen in het kinderkoor. De directeur zegt ook het volgende: “...*behalve de kerndoelen en niet-cognitieve vakken, leren de kinderen bij ons samenwerken, zelfstandig werken, planmatig werken en het opdoen van studievoordigheden*”.

Naast de leervakken geven de leerlingen aan dat de school ook tijd besteedt aan andere vakken, zoals zwemmen, sporten, muziek, handvaardigheid en techniek. Verder zijn er sportdagen, schoolreisjes en bezoeken aan een kinderboerderij, bibliotheek of museum. Alle ouders geven aan dat ze het belangrijk vinden dat de school voor hun kinderen naast leren, ook tijd vrijmaakt om hen creatieve zaken te leren. Eén ouder gaf aan dat spelen en creatieve ontwikkeling belangrijk zijn, maar dat het niet ten koste van de leertijd mag gaan. Uiteindelijk, zei de ouder, worden de kinderen getoetst op de leervakken en niet op hun creativiteit.

Uit het bovenstaande komt naar voren dat de openbare montessorischool de basisvaardigheden van de leerlingen belangrijk vindt en dat de leerlingen regelmatig worden getoetst. Daarnaast leert de school hen ook andere vaardigheden.

Hindoeschool 1

De schooldirecteuren geven aan dat de school zich heeft te houden aan de kerndoelen. Aan de hand van de kerndoelen kiest de school de leermethoden. De school besteedt veel tijd en aandacht aan de kernvakken. Daarnaast komen creatieve vakken aan bod, soms in schooltijd, maar ook na schooltijd door de verlengde schooldag. Afhankelijk van de bouw (onder- of bovenbouw) gaan de kinderen naar de kinderboerderij, milieu-educatielessen, bibliotheek en musea.

Alle oud-leerlingen geven aan dat de uitbundige viering van de eigen feestdagen hen nog steeds is bijgebleven. Ook de kerstviering en de schoolreisjes werden als leuk

ervaren. Sommigen vertellen dat ze na schooltijd ook nog mee hebben gedaan met sporten of muzieklessen op school.

Sommige ouders vinden dat de school er alleen is om te leren. Andere ouders geven aan dat leren op de eerste plaats komt, maar dat de school ook andere vaardigheden moet aanleren, zoals zwemmen, muziek of dansen. Ook het spelen tijdens schooltijd, met name in de onderbouw, vinden de meeste ouders belangrijk.

Geconcludeerd kan worden dat Hindoeschool 1 er op gericht is om de basisvaardigheden aan de leerlingen bij te brengen. De ouders vinden ook dat de school er in eerste instantie is om te leren. Daarnaast heeft de school na schooltijd aandacht voor niet-schoolse vakken en ook in het weekend kunnen leerlingen op school extra Hindilessen krijgen of muzieklessen.

Hindoeschool 2

De school vindt het belangrijk om kwalitatief goed onderwijs te leveren. De directeur zegt het volgende: *“Hindoestaanse ouders zijn prestatiegericht en als school houden wij daar rekening mee”*. Al vanaf de voorschool voor 2,5 tot en met 4-jarigen wordt gelet op de woordenschat van peuters. De leerlingen hebben geen taalachterstand als ze bij de voorschool aanvangen, omdat de ouders en de kinderen met elkaar Nederlands praten. De peuters leren een uitgebreidere woordenschat op de voorschool. Daarnaast besteedt de school ook aandacht aan Hindilessen en ook aan zwemlessen. Er wordt bovendien aan het kind uitgelegd waarom deze vaardigheden belangrijk zijn. Binnen de school is er genoeg ruimte voor creatieve uitingen, zoals bezoek aan bibliotheek en musea, muziek, dansen en sporten. De schooldirecteur benadrukt dat hij naast goed en hoogstaand kwalitatief onderwijs het eveneens belangrijk vindt dat de leerlingen met succes het vervolgonderwijs zullen doorlopen. Naast het goed scoren op cognitieve vaardigheden zegt de directeur het volgende: *“De leerlingen moeten uitgroeien tot volwaardige burgers in de Nederlandse samenleving. De Hindoe normen en waarden die ze meekrijgen van de school moeten ze helpen om zich in hun verdere leven te ontplooien tot een harmonisch mens”*. De schooldirecteur legt tevens uit dat zijn school het belangrijk vindt dat de leerlingen de school verlaten met een Hindi- en een zwemdiploma. Het behalen van deze twee (duidelijk verschillende) diploma's wordt zo veel mogelijk gestimuleerd en het belang ervan wordt ook uitgelegd aan de leerlingen.

De geïnterviewde leerlingen geven aan dat ze op school niet alleen hoefden te leren. Er was genoeg tijd om leuke dingen te doen, zoals tekenen, sporten, muziek, lezen en het bezoeken van bibliotheken.

De ouders geven aan dat de school genoeg tijd heeft vrijgemaakt om ook de creatieve zijde van de kinderen te ontwikkelen. De meeste ouders geven aan dat ze het goed vinden dat de school de leerlingen Hindilessen heeft gegeven.

Bij Hindoeschool 2 is de conclusie dat de directeur er rekening mee houdt dat Hindoestaanse ouders prestatiegericht zijn en hij heeft zijn schoolbeleid hierop aangepast. Al tijdens de peuterleeftijd wordt er aandacht besteed aan de basisvaardigheden. Daarnaast richt de school zich op andere vakken en gebieden, omdat zij de leerlingen maximaal wil laten ontwikkelen.

Islamitische school

Door de scholing van docenten en mede door een goed aannamebeleid van nieuwe docenten kan de school zich richten op het bijbrengen van basisvaardigheden aan leerlingen. De school heeft zelfs het busvervoer afgeschaft, omdat ze zich wil concentreren op de kerndoelen. (Ouders hebben nu zelf het initiatief genomen om het busvervoer voor de leerlingen te organiseren). Naast de verplichte vakken die door de overheid zijn opgelegd, is er ruimte om kinderen andere basisvaardigheden bij te brengen. De school zit in een stad met weinig speelruimte voor kinderen. De schooldirecteur constateert dat leerlingen weinig spelen en heeft het schoolrooster zodanig aangepast dat kinderen meer gymlessen krijgen dan de normaal vereiste uren. De extra uren gymlessen worden gecompenseerd door het niet meedoen aan de zwemlessen, vanwege het feit dat er geen aparte zwemlessen meer zijn voor jongens en meisjes. Vanaf groep vijf krijgen jongens en meisjes ook aparte gymlessen. De jongens krijgen gymlessen van een mannelijke docent en de meisjes van een vrouwelijke.

De eigen feestdagen worden uitbundig gevierd. De school viert echter geen Sinterklaas, Pasen of Kerstmis. Op school is er ook geen kerstboom of kerstverlichting. De school stimuleert de creatieve kant van leerlingen door mee te doen aan techniek, handvaardigheden en tekenen, maar niet door het tekenen van menselijke afbeeldingen, want volgens de islam is dat niet toegestaan. Verder doet de school mee met het project “Transarm”, waarbij leerlingen allerlei kunstuitingen maken voor leegstaande huizen die binnenkort gesloopt zullen worden. In deze leegstaande huizen worden hun werkjes tentoongesteld voor de buurtbewoners. Ook de gevels van sloopwoningen die dichtgetimmerd worden, worden door de kinderen creatief gebruikt voor muurtekeningen. Aan het Transarm-project werken de kinderen tijdens schooltijd aan hun creatieve producten. Ze bloeien op omdat anderen naar hun werk komen kijken.

De meeste leerlingen vinden de school goed wat het leren betreft en vinden ook dat de school aandacht heeft voor zwakke leerlingen. Een leerling geeft aan dat hij door zijn basisschool een achterstand heeft opgelopen voor de vakken Engels en geschiedenis. Op het voortgezet onderwijs is hij er achter gekomen dat zijn klasgenoten veel verder zijn dan hij in deze twee vakken.

De geïnterviewde ouder zegt dat de docenten niet de kwaliteit kunnen leveren betreffende de basisvakken. De docenten zijn te vaak ziek en hebben geen ervaring in het lesgeven. Een andere ouder zegt tevreden te zijn over de basisvakken en de ontspannende vakken, zoals tekenen, knutselen etc.

De algemene conclusie is dat de islamitische school zich vooral richt op de basisvaardigheden, maar ook aandacht heeft voor expressievormen en het aanleren van zelfvertrouwen.

In onderstaande tabel wordt het gericht zijn op het verwerven van basisvaardigheden door de leerlingen weergegeven.

Tabel 5.4: De verwerving van basisvaardigheden.

Scholen	Het gericht zijn op het verwerven van basisvaardigheden door de leerlingen
Openbare school	De school doet mee met/aan de methode gebonden toetsen en sinds een aantal jaren met/aan de Cito-eindtoetsen. Als een leerling niet genoeg scoort, wordt er een handelingsplan opgezet.
Christelijke school	Er wordt vanaf de peuterschool getoetst om hun vaardigheden te volgen en daar waar nodig hulpprogramma's en extra docenten ingezet.
Openbaar, montessori	Vanaf vier jaar worden de kleuters getoetst om na te gaan op welk niveau ze hier binnen komen. Bij de peuters vindt er een gestructureerde observatie plaats.
Hindoeschool 1	Aan de hand van kerndoelen kiest de school de leermethoden uit. De school besteedt veel tijd en aandacht aan de kernvakken.
Hindoeschool 2	De school vindt het belangrijk om kwalitatief, goed onderwijs te leveren. De directeur zegt dat Hindostaanse ouders prestatiegericht zijn en de school houdt daar rekening mee. Al vanaf de voorschool worden de peuters getoetst via observaties. De peuters hebben geen taalachterstand, omdat er thuis Nederlands wordt gesproken, maar de woordenschat wordt uitgebreider.
Islamitische school	De school heeft het busvervoer afgeschaft (en over gelaten aan het initiatief van ouders) om zich te concentreren op de kerndoelen. Door de scholing van docenten en mede door een goed aannamebeleid van nieuwe docenten kan de school zich richten op het bijbrengen van basisvaardigheden aan leerlingen.

Vijf van de zes scholen richten zich voornamelijk op de basisvaardigheden. De leerlingen worden veelvuldig getoetst en deze toetsing begint al op peuterleeftijd. De scholen willen daar waar nodig zo vroeg mogelijk handelingsplannen opzetten om leerlingen zo goed mogelijk het onderwijs te laten volgen. De openbare school hanteert een ander systeem, alhoewel ze ook de basisvaardigheden hanteren. Deze school laat de keuze aan de leerlingen over wat ze op een dag of week willen leren. De groepsleerkracht houdt bij wat voor keuze een leerling maakt en spreekt hem er op aan als er eenzijdige keuzes worden gemaakt. Naast de basisvaardigheden hebben scholen ook aandacht voor andere vakken. De christelijke en islamitische school bieden de niet-basisvaardigheden veelal aan tijdens schooltijd. De beide hindoescholen hebben na schooltijd een scala aan activiteiten waar leerlingen de mogelijkheid krijgen om hun talenten te ontplooiën. Hindoeschool 1 heeft in het weekend een programma-aanbod waar leerlingen vrijwillig Hindilesen, muziek- of danslessen kunnen volgen.

5.5 Monitoring

Haagse scholen kennen zoals de meeste scholen het leerlingvolgsysteem, waarbij elke leerling vanaf de eerste groep tot en met groep acht wordt gevolgd met betrekking tot de resultaten van de toetsen. Voor de groepen 1 en 2 bestaan er observatielijsten en methodegebonden en niet-methodegebonden toetsen voor de groepen drie tot en met acht. De normering van deze toetsen is door het Cito vastgelegd. Het leerlingvolgsysteem is een software programma waarmee scholen de resultaten van de leerlingen bij kunnen houden. Afhankelijk van de score geeft de computer aan of een kind een A, B, C, D of E niveau heeft, waarbij een A-niveau de best gehaalde resultaten zijn en een E-niveau de slechtst gehaalde resultaten. Het voordeel van een leerlingvolgsysteem is dat er periodiek geconstateerd kan worden of een leerling voldoet aan de eisen die op landelijk niveau van hem/haar worden verwacht. Als een leerling slecht scoort op de toetsen volgens het leerlingvolgsysteem kan de school direct ingrijpen om de achterstand van de leerling te reduceren. Een ander voordeel van het leerlingvolgsysteem is dat het eindadvies van groep acht niet alleen afhankelijk is van de Cito-eindtoets, maar mede gebaseerd is op de toetsen van het leerlingvolgsysteem. De rijksinspectie controleert scholen hoe zij de resultaten van de leerlingen volgt en wat voor beleid de school hanteert ten aanzien van zwakke leerlingen.

Openbare school

Elke individuele leerling wordt gevolgd vanaf de eerste groep tot en met de laatste groep via het leerlingvolgsysteem. De groepsleerkracht houdt nauwgezet de voortgang van het leerproces bij in het leerlingvolgsysteem en met allerlei hulpmiddelen (computers, leskisten, reken- en taalkaarten ter ondersteuning van het leerproces). Leerlingen worden niet met elkaar vergeleken. In 2003 heeft de school niet helemaal aan het leerlingvolgsysteem voldaan door niet de landelijk genormeerde toetsen af te nemen voor begrijpend lezen en rekenen/wiskunde. Voor technisch lezen zijn wel landelijk genormeerde toetsen afgenomen. De school hanteert zorgmappen die leraar gebonden zijn. Daarnaast hanteert de school handelingsplannen en geeft individuele begeleiding aan de leerlingen. De onderwijsinspectie heeft waargenomen dat de Cito-eindtoets over de afgelopen drie jaar laat zien dat het niveau van de leerlingen boven het niveau ligt dat op grond van de leerlingenpopulatie verwacht mag worden. In 2007 meldt de onderwijsinspectie in de schoolkaart dat de leraren de vorderingen van de leerlingen systematisch volgen. In vergelijking met het landelijk gemiddelde blijven weinig leerlingen zitten op deze school. Ook het aantal leerlingen dat langer over de kleuterperiode doet is beperkt. De leerlingen doorlopen de school in beginsel binnen acht jaar.

Christelijke school

Elke leerling wordt gedurende de groepen gevolgd in zijn/haar resultaten. De leerlingen worden vanaf de peutergroep getoetst en de resultaten worden via het leerlingvolgsysteem bijgehouden. Dit wordt ook door de onderwijsinspectie beaamd in haar rapport van 2002. Voor veel leerlingen die blijkens de landelijke norm een leerachterstand hebben worden handelingsplannen of plannen van aanpak opgesteld, die in de computer

worden opgeslagen. Eveneens is de bewaking van de gemaakte afspraken en de evaluatie van de resultaten goed gewaarborgd. Volgens de onderwijsinspectie komen de leerresultaten van de school gedurende de laatste drie jaren (2000, 2001 en 2002) overeen met de resultaten van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. In 2006 geeft het inspectierapport aan dat de resultaten van leerlingen aan het eind van de schoolperiode liggen op het verwachte niveau.

Openbare montessorischool

Via toetsen worden de vorderingen van elke leerling nauwkeurig gevolgd via het leerlingvolgsysteem. In 2004 heeft de onderwijsinspectie geconcludeerd dat de school gebruik maakt van moderne methoden die voldoen aan de kerndoelen. De school neemt regelmatig methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen met een landelijke normering af om vast te stellen bij welke leerlingen het aanbod ook tot voldoende kennis heeft geleid. Met een goed georganiseerde leerlingenzorgstructuur en goed opgezette formulieren voor handelingsplannen voldoet de school aan de voorwaarden voor effectieve remediëring van geconstateerde achterstanden bij individuele en groepen leerlingen. De resultaten aan het eind van de basisschoolperiode zijn gemiddeld genomen vergelijkbaar met die van andere scholen met overwegend leerlingen van lager opgeleide anderstalige ouders. Volgens de onderwijsinspectie heeft de school in 2001, 2002 en 2004 een schoolgemiddelde score gehaald die vergelijkbaar is met die van andere scholen met overwegend leerlingen van lager opgeleide anderstalige ouders. In 2003 lag de schoolgemiddelde score beduidend lager dan de score die verwacht mag worden. De schooldirectie geeft aan dat in dat jaar alle leerlingen, dus ook de leerlingen die naar het praktijkonderwijs zijn doorgestroomd, zijn meegenomen in de schoolgemiddelde score. Iets meer dan zestig procent van de leerlingen in groep acht verlaat de basisschool vertraagd. De vertraging is niet altijd op deze school ingezet.

Hindoeschool 1

Naast de gebruikelijke cijfers van de toetsen, houdt de directie ook toezicht door regelmatig onaangekondigd de klassen te bezoeken. Verder is de directie door de interne begeleiders op de hoogte van wat er per bouw gebeurt, maar ook informatie van de ouders over de klas wordt serieus genomen. De school maakt gebruik van een methodeonafhankelijke en landelijk genormeerde toetsen om de beheersing van de aangeboden stof te bepalen. Op de toetsen van het leerlingvolgsysteem blijkt eveneens dat op de school in de lagere groepen relatief weinig leerlingen uitvallen. De onderwijsinspectie stelt vast dat de schoolgemiddelde scores op de Cito-eindtoetsen van 2001 en 2003 boven het niveau liggen dat van de school verwacht mag worden op grond van de samenstelling van de leerlingenpopulatie. In 2002 presteerde de school op het gemiddelde niveau van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. In groep acht verlaat iets meer dan 18 procent van de leerlingen het basisonderwijs met vertraging, hetzij door zittenblijven, hetzij door verlenging van de kleutergroeperperiode. Niet alle leerlingen hebben de vertraging op deze school opgelopen. Het aantal zittenblijvers in de groepen 3 tot en met 8 is vergelijkbaar met het landelijk gemiddelde van 2,5 procent.

Hindoeschool 2

De zorgmanager houdt de resultaten via het leerlingenvolgsysteem nauwgezet bij. Via de zorgmanager wordt door elke groepsleerkracht de bevindingen van elke individuele leerling beschreven. Binnen een week mogen de groepsleerkrachten in het leerlingenvolgsysteem aanwijzingen aanbrengen. Na een week mogen de wijzigingen alleen in samenspraak met de directie worden aangebracht. Niet alle groepsleerkrachten hebben onbeperkt toegang tot het systeem. Ze mogen alleen wijzigingen aanbrengen in de dossiers van hun eigen leerlingen, maar ze kunnen, als ze het willen, wel alle leerlingdossiers inzien. De school toetst via methodegebonden en methode-onafhankelijke toetsen. Ze is op grond hiervan goed in staat vast te stellen welke leerlingen extra aandacht nodig hebben en of de resultaten die de leerlingen bereiken van voldoende niveau zijn. Volgens de onderwijsinspectie zijn de gemiddelde resultaten die de leerlingen op de Cito-eindtoets behalen heel bevredigend. In 2002 en 2001 is dit gemiddelde ruim boven het landelijk gemiddelde van de vergelijkingsgroep van scholen met meer dan 75% leerlingen in de eindgroep waarvoor een leerlingengewicht is vastgesteld. Ten opzichte van 2000, toen het schoolgemiddelde iets boven het landelijk gemiddelde lag, is er een duidelijk stijgende lijn in de eindopbrengsten.

Islamitische school

Op de school worden de leerlingen acht jaar lang getoetst. De school heeft ook iets eigens. Er wordt een scan gemaakt over de ontwikkelingen van de groep. Als van de groep minder dan 80% van de leerlingen zijn niveau haalt, wordt er met de interne systeembegeleider en de interne begeleider gekeken wat er moet gebeuren, zodat een groep toch het gestreefde niveau kan behalen. De onderwijsinspectie beaamt de goede leerlingenzorg die een duidelijke structuur bevat, waarin de stappen van signaleren, diagnosticeren, planmatige hulpverlening en evaluatie zijn opgenomen. De onderwijsinspectie geeft aan dat in 2003 de schoolscore naar verwachting uitkomt boven de marge rond het gemiddelde. De resultaten van de school vallen binnen de marge rond het gemiddelde van de vergelijkingsgroep (scholen met meer dan 75% allochtone leerlingen). Als rekening wordt gehouden met het gegeven dat aan de eindtoets doorgaans ook de leerlingen deelnemen die naar het praktijkonderwijs, het leerwegondersteunend onderwijs of het voorgezet speciaal onderwijs uitstromen dan zijn de opbrengstresultaten nog gunstiger, aldus de onderwijsinspectie.

In onderstaand tabel is in tabelvorm de monitoring per school aangegeven.

Tabel 5.5: Monitoring van prestaties

Scholen	Monitoring
Openbare school	Elke individuele leerling wordt gevolgd vanaf de eerste groep tot de laatste groep via het leerlingenvolgsysteem
Christelijke school	De leerling wordt gedurende de groepen gevolgd in zijn/haar resultaten.
Openbaar, montessori	Via toetsen worden de vorderingen van elke leerling nauwkeurig gevolgd.
Hindoeschool 1	Naast de gebruikelijke cijfers van de toetsen, houdt de directie ook toezicht door regelmatig onaangekondigd de klassen te bezoeken.
Hindoeschool 2	De zorgmanager houdt de resultaten via het leerlingenvolgsysteem nauwgezet bij.
Islamitische school	Op de school worden de leerlingen acht jaar lang getoetst. De school heeft ook iets eigens. Er wordt een scan gemaakt over de ontwikkelingen van de groep. Als van de groep minder dan 80% het gewenste niveau haalt, wordt gekeken met de interne systeembegeleider en de interne begeleider wat er moet gebeuren zodat een groep toch het gestreefde niveau kan behalen.

Alle zes scholen houden de resultaten van de leerlingen bij. Sommige scholen hebben speciaal een leerlingenvolgsysteem. Monitoring is eveneens een kwaliteitscriterium die door de onderwijsinspectie wordt vereist. Eveneens kijkt de onderwijsinspectie aan de hand van monitoring wat voor acties scholen ondernemen ten aanzien van sterke en zwakke leerlingen. Naast softwareprogramma's om de leerresultaten bij te houden, kennen alle zes de scholen interne begeleiders en zorgmanagers vaak per bouw (onderbouw en bovenbouw) om de behaalde resultaten van een groep met de groepsleerkracht te bespreken. Aan de hand van het resultaat wordt actie ondernomen om een leerling extra aandacht te geven door middel van handelingsplannen. De directeuren zijn op de hoogte van de resultaten en overleggen tussen interne begeleiders/zorgmanagers.

5.6 Overige zaken uit de interviews

Naast de hierboven vijf gehanteerde kwaliteitscriteria zijn er tijdens de interviews ook zaken besproken die niet in de vijf criteria passen. Een deel van het materiaal wordt hieronder per thema gepresenteerd.

Islam

Over de islam zegt de directeur van de openbare school het volgende: *“Ik ervaar een verschuiving in de religie van moslims. Er zijn extremisten en westers georiënteerden. Er zijn gezinnen die heel erg vasthouden aan hun geloof. Ik zie nu al wie extremistisch gaat worden en wie niet. Bijvoorbeeld*

de vader van Deniz (gefingerde naam) heeft een bepaalde moraal, maar hij ziet niet in wat voor invloed dat heeft op zijn kinderen”.

De directeur van de christelijke school werd geconfronteerd met het feit dat een moeder die voorheen wel een hand aan hem gaf, nu geen hand meer aan hem geeft. De schooldirecteur zegt hierover het volgende: *“Er treedt een verharding op. Er wordt sneller gezegd ‘het staat in de Koran’ en dan vraag ik ‘op welke bladzijde staat dat dan’. Men (ouders) ziet je als tegenpartij waar je vroeger gemakkelijker over kon praten. De afstand die men creëert door de islam wordt groter. De discussie met elkaar is niet de wil om elkaar te begrijpen, maar de onwil om elkaar te begrijpen. Bijvoorbeeld bij een conflict met iemand die goed Nederlands begrijpt, wordt een tolk er bij gebaald. Het is bon ton in de islam om afstand te scheppen. Een ander voorbeeld: Een moeder met een hoofddoek ken ik al tien jaar. Op een dag zegt ze: ‘ik geef u geen hand, want dat mag niet van mijn geloof’. Ik heb tegen haar gezegd: ‘waar staat dat dan’. Na drie weken vertelt ze dat het niet in de Koran staat, maar dat ze toch geen hand meer wil geven. Als antwoord heb ik tegen die moeder gezegd: ‘ik ben nu een enge vent geworden’. De directeur zegt dat het steeds aparter wordt.*

De directeur van de openbare, montessorischool ondervindt dat moslims veranderen in hun gedrag. Hij zegt het volgende over de islam: *“Vroeger had je huis-tuin-en-keuken moslims. Je maakte dan mee dat iemand timmerman was, Hassan heette, een paar pilsjes had gedronken en o ja, hij was ook nog moslim. Tegenwoordig hoor je als eerste dat iemand moslim is. De godsdienst wordt vaker benadrukt”. Het bewustzijn van de islam is toegenomen. Hij zegt ook het volgende: “Je moet respect hebben voor ieder geloof, ook al ben je het er niet mee eens”.*

Het dragen van een hoofddoek

Over hoofddoeken zegt de directeur van de openbare school: *“De school heeft te maken met een aantal politiek bevaste ouders. Die zien de hoofddoek als onderdrukking. Zij willen geen hoofddoeken, ook niet bij de stagiaires. Vroeger wilde ik dat ook niet. Nu neem ik iemand met een hoofddoek die stage wil lopen wel aan. Naar de leerlingen toe wordt de hoofddoek niet verboden. De meeste meisjes dragen de hoofddoek pas na de basisschool. Willen ze een hoofddoek dragen dan vind ik het goed. Alleen bij gym moet de hoofddoek af vanuit veiligheidsoverwegingen. Gymmen is hier gemengd, maar wel met aparte kleedkamers. Zwemmen gebeurt hier ook gezamenlijk”.*

De directeur van de christelijke school zegt dat hoofddoeken op zijn school geen onderwerp van discussie zijn. Als een meisje een hoofddoek wil dragen, wordt gevraagd of de ouders op school langs willen komen voor een gesprek. De directeur legt dan uit dat een kind met een hoofddoek op school een uitzondering is. Een docente had volgens hem tegen een moslimmeisje gezegd dat ze zulk mooi haar had en dat nu verstopte onder een hoofddoek. De volgende dag kwam het meisje zonder hoofddoek op school. De directeur heeft ook gezien dat de meisjes op zijn school zonder hoofddoek rondlopen, maar dat als ze naar huis gaan de hoofddoekjes wel omgeknoopt worden.

De hoofddoekjes zijn geen issue op de openbare montessorischool en het dragen ervan wordt ook niet verboden. De directeur zegt het volgende over de hoofddoekjes: *“Bij inschrijving leg ik wel aan de ouders uit dat als hun dochter een hoofddoek draagt hun kind een uitzondering wordt. Maar als ze die hoofddoek toch willen dragen, dan verbieden wij dat niet. Bij gym mogen er geen hoofddoekjes worden gedragen”.*

De directeur van de islamitische school zegt dat er geen dwang is om hoofddoekjes te dragen. Hij zegt: *“Er is afwezigheid van dwang, het moet een eigen keuze zijn. De islam kent*

geen dwang". De directeur zegt dat de vrouw de keuze heeft om een hoofddoek te dragen en noemt dit consequent islamitisch en niet liberaal of conservatief. Het verschil tussen liberaal- islamitisch of conservatief-islamitisch vindt de directeur een verzinzel van hoogleraren. De vrouwelijke docenten hebben wel een soort van kledingscode. De directeur zegt over de kledingscode het volgende: *"De docenten moeten wel kleding dragen die geen schaamte kan veroorzaken, geen blote buik, rokken over de knie, beperkt in bloot. Een ander criterium is geen ijzer in het gezicht (piercings). Juwelen voor vrouwen is wel toegestaan"*.

Zwarte school

De directeur van de christelijke school zegt dat als een kind zegt, *"We hebben een leuke tijd gehad op school"* dat hij dan vindt dat zijn school het goed heeft gedaan of de school nu zwart, wit of gemengd is. Hij zegt vervolgens: *"De kinderen staan centraal en het plezier hebben in school"*.

De directeur van de openbare montessorischool zegt dat een zwarte school in de randstad geen uitzondering is. Witte scholen zijn een uitzondering in de randstad. Deze school zit in de Schilderswijk, een arme buurt met een zwak sociaaleconomisch milieu en ouders die allerlei problemen hebben. Als directeur houdt hij rekening met deze achtergrond van de kinderen en hij weet dat de school alles voor deze leerlingen moet doen. Over de hindoeschool als zwarte school zeggen de directeuren (van hindoeschool 1) het volgende: *"We worden op één hoop gegooid met zwarte scholen. Er wordt naar de hindoeschool gekeken als zijnde een zwarte school en dat vinden wij heel jammer, want de uitdrukking "zwarte school" heeft een negatieve klank. Door het voortgezet onderwijs worden wij wel gewaardeerd. Het voortgezet onderwijs wil onze leerlingen wel. Waar men ervaring heeft met onze kinderen is de mening over zwarte scholen veranderd. In de politiek is er ook een verandering merkbaar, er wordt nu meer gesproken over moslimscholen"*.

De directeur van hindoeschool 2 zegt dat zijn school het stempel krijgt van een zwarte school, maar hij zit er niet mee. Sommige van zijn leerlingen halen de hoogste scores met de Cito-toetsen. De directeur zegt ook het volgende: *"Wij hoeven niet te integreren, wij zijn al geïntegreerd. 90% van de leerlingen die hier in groep 1 binnen komen praten behoorlijk Nederlands"*. De directeur geeft toe dat qua woordenschat de peuters bijgespijkerd moeten worden. Hij zegt daarvoor een goede methode te hebben.

Sexuele voorlichting

Over taboeonderwerpen zegt de directeur van de christelijke school dat alles bespreekbaar is als de kinderen dat zelf willen. Volgens de directeur van de christelijke school is alles bespreekbaar, als de kinderen dat zelf willen. Er zijn geen taboeonderwerpen.

Over homoleerkrachten zegt hij: *"Ze mogen hier werken, maar ze mogen het niet te veel uitdragen. Kinderen zijn niet negatief over homo's, maar over de mens zelf. Ze doen er wel lacherig over, maar dan leg je uit dat sommige mensen anders zijn. En de school geeft tegengas, omdat ze thuis wat anders horen"*.

De directeur van de openbare montessorischool zegt dat de school geen taboeonderwerpen heeft. De kinderen kunnen over elk onderwerp spreken, als ze dat willen. De

directeur zegt: *“De seksuele voorlichting is veranderd. Er wordt wel uitgelegd waar de baby’s vandaan komen en in een andere wijk kan dat geïllustreerd worden met een goede instructiefilm. Maar in deze wijk moet het hier voorzichtiger worden aangepakt”*. De school heeft een lesbische leerkracht in dienst. Er is wel een wrijving met groep 8 met uitsluitend islamitische leerlingen. Er zijn leerlingen die vanuit hun cultuur en vanuit hun geloof dit niet aankunnen.

Ten aanzien van seksuele voorlichting zeggen de directeuren van hindoeschool 1 in een gemeenschappelijk gesprek: *“In groep 7 en 8 wordt seksuele voorlichting gegeven, maar wel gescheiden. De jongens krijgen de voorlichting van een meester en de meisjes van een juf. Ze kijken wel gezamenlijk naar een DVD over seksuele voorlichting”*. De directeuren zeggen verder dat ze geen onderwerpen uit de weg gaan. Als kinderen vragen hebben over homoseksualiteit kan dit ook besproken worden.

De directeur van de islamitische school geeft aan dat het standpunt van het schoolbestuur is dat alle onderwerpen, zoals homofilie of seksuele voorlichting, besproken mogen worden. In groep 6 worden de meisjes in de kleedkamer voorgelicht over menstruatie. Jongens worden niet over de menstruatie voorgelicht, omdat ze daar volgens de directeur nog niet rijp voor zijn. De jongens krijgen wel seksuele voorlichting. Over homofilie zegt de directeur het volgende: *“Wij zijn geen voorstander van homofilie, maar we gaan homofilie ook niet verketteren. Maar onze levenswijze is anders. Het zijn kinderen van de Schepper en daar moet je respect voor hebben. Het is aan die persoon om zichzelf te verantwoorden. Doodswijgen is kwalijker dan het gewoon belder hebben van een standpunt. En daar is niets mis mee”*.

5.7 Output scholen

De scores van leerlingen op de Cito-eindtoets bepaalt met name de output van scholen. De hoogste score die een leerling op de Cito-eindtoets in groep acht kan behalen is 550. Het landelijk gemiddelde is een score van 535. De Citogroep (citogroep.nl, 2007) geeft aan dat het landelijk gemiddelde van scholen in de vier grote steden lager is dan het landelijk gemiddelde. In de G-4 is de gemiddelde Cito-score 533. Dit verschil wordt verklaard door het aantal leerlingen met verschillende soorten gewichten. (zie hoofdstuk 3).

Hieronder het landelijk gemiddelde en het gemiddelde van de G-4 (vier grote gemeenten) van de jaren 2001 tot en met 2005 (www.citotoets.nl).

Tabel 5.6: Landelijk gemiddelde Cito-scores.

Jaar	Landelijk gemiddelde	G-4 gemiddelde
2001	535	531.8
2002	535	532.1
2003	535	532
2004	535.2	532.5
2005	535	532.6

De vuistregel die de Citogroep (2007) hanteert om de scores in te delen is als volgt:

1. Voor het praktijkonderwijs moet de leerling een score van 515,1 hebben behaald.
2. Voor het VMBO (basisberoepsgerichte leerweg) moet de leerling 519,2 punten behalen.
3. Voor het VMBO (kaderberoepsgerichte leerweg) moet de leerling 524,7 punten halen.
4. Voor het VMBO (gemengde leerweg) moet de leerling 529,6 punten behalen.
5. Voor het VMBO (theoretische leerweg) moet de leerling totaal 530,6 punten halen.
6. Voor het Havo moet 538,1 punten worden behaald.
7. Voor het VWO moet 541,6 punten worden behaald.
8. Voor het gymnasium moet 543,4 punten worden behaald.

In onderstaande tabel wordt per school het gemiddelde van de Cito-scores weergegeven.

Tabel 5.7: Cito-scores onderzochte scholen.

Jaren	Openbare School	Christelijke school	Openbare Montessori	Hindoeschool 1	Hindoeschool 2	Islamitische school
2001	nb	nb	nb	532	533,8	nb
2002	537,7	528,3	nb	531	537,7	528,6
2003	530,1	524,9	nb	533	534,2	527,8
2004	541,3	525,5	nb	529	536,3	526,6
2005	538,0	525,1	nb	530	533,6	526,8
2006	534,9	523,9	nb	531	538,6	523,9
Gemiddelde Cito-score	536,4	525,5	nb	531	535,7	526,4

Opm.: De openbare montessorischool heeft geen Cito-eindtoets gegevens geleverd.

Bij de tweede hindoeschool dient vermeld te worden dat zij elk jaar een aantal leerlingen aflevert dat de hoogste score van 550 haalt.

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat de onderzochte scholen verschillen in hun output, ondanks het feit dat ze in dezelfde wijk zitten. De openbare school heeft een hoge score. Uit voorafgaande hoofdstukken blijkt dat deze school eigenlijk een ‘witte’ school is met 60% autochtone leerlingen van hoogopgeleide ouders die bewust voor de identiteit (kunstmagneetschool) hebben gekozen. Deze school heeft een peuterschool. De christelijke school is een school met voornamelijk allochtone leerlingen met een 1.9 gewicht. Deze school heeft een voorschool voor peuters. Beide hindoescholen hebben een voorschool. De islamitische school heeft geen voorschool.

Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat de twee hindoescholen gemiddeld goed scoren. De islamitische school scoort onder het landelijk gemiddelde. Als de

islamitische school echter vergeleken wordt met de christelijke school, die op vijf minuten loopafstand gelegen is en die dezelfde soort leerlingen (Turkse en Marokkaanse leerlingen met een 1.9 gewicht) heeft, blijkt dat de islamitische school hoger scoort dan de christelijke school.

Output van scholen volgens de onderwijsinspectie

De onderwijsinspectie bezoekt jaarlijks scholen om een beeld te krijgen over de kwaliteit van scholen. Naast het hanteren van de opbrengsten van Cito-gegevens hanteert de onderwijsinspectie een eigen systeem om de kwaliteit te beoordelen. Dit systeem kijkt naar de totale kwaliteitszorg en niet alleen naar de leeropbrengsten.

Hieronder zullen de zes scholen volgens de beoordeling van de onderwijsinspectie worden weergegeven.

Openbare school

In 2003 behoort 65 procent van de leerlingen tot de leerlingen met een leerlingengewicht van 1.9. Het onderwijs voldoet ruimschoots aan de kernelementen van goed onderwijs. Het onderwijsleerproces en het schoolklimaat worden door de onderwijsinspectie als overwegend sterk beschouwd. De schoolcultuur kenmerkt zich door betrokkenheid van de directie, leraren, leerlingen en ouders. De sterke betrokkenheid van de teamleden maakt onderlinge afstemming gemakkelijker en gaat gepaard met het bewijzen van de waarde van het schoolconcept. De onderwijsinspectie vindt eveneens het schoolklimaat een sterk punt van de school, zowel wat betreft het klimaat voor de leerling als het klimaat in het team.

De werkomgeving is aangenaam en motiverend, de sfeer in de groepen en het contact tussen leraren en leerlingen is in sociaalpedagogisch opzicht bijzonder te noemen. Verder vindt de onderwijsinspectie dat de betrokkenheid van het team in combinatie met de in het team aanwezige pedagogische en didactische kwaliteiten leiden tot een inspirerend vakmanschap en een goede onderwijskwaliteit van de school. Het centraal uitgangspunt van de school is de brede vorming, wat ten goede komt aan het leren. De leeropbrengsten aan het eind van de schoolperiode liggen boven het verwachte niveau. De kwaliteit van het lesgeven is daar debet aan. De leerlingen worden concreet gevolgd aan de hand van dag- en weektaken. Een ander aspect is dat ze met leer- en gedragsproblemen via kunstzinnige en motorische remedial teaching worden geholpen. Deze hulp vormt een belangrijke bijdrage aan gunstige effecten op het leren. Omdat deze school veel leerlingen heeft met een taalachterstand, onderhoudt de school een nauwe samenwerking met de peuterspeelzaal over de methode die de taalontwikkeling bij jonge kinderen bevordert.

Christelijke school

Tachtig procent van de leerlingen heeft een leerlingengewicht van 1.9. De vorderingen van de leerlingen op alle essentiële onderdelen van het curriculum worden regelmatig getoetst. Een sterk punt van de school is het pedagogisch klimaat. Dit komt tot uitdrukking in de wijze waarop de leraren tijdens de lessen met leerlingen omgaan, maar blijkt ook uit de betrokkenheid die directie en team hebben bij het welzijn en de ontwikkeling

van de leerlingen. Op een goede manier realiseren leraren een taakgerichte werksfeer. Er is orde, er is sprake van goed klassenmanagement en de leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt.

In groep acht hebben relatief veel leerlingen een achterstand bij begrijpend lezen. De school werkt continue aan de deskundigheidsbevordering van de teamleden.

Het aantal zittenblijvers ligt onder het landelijk gemiddelde. De resultaten van rekenen en wiskunde in groep 4 en 6 en begrijpend lezen in groep 6 liggen net onder de ondergrens die de inspectie hanteert. De eindresultaten zijn wel van voldoende niveau. De schoolresultaten van 2003, 2004 en 2005 liggen op het niveau dat door scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie wordt behaald. De school bewaakt systematisch de kwaliteit van haar onderwijs en neemt maatregelen om de kwaliteit te behouden en zonodig te verbeteren. Voor leerlingen met een leerachterstand worden handelingsplannen of plannen van aanpak opgesteld. De school doet regelmatig een beroep op ouders voor hand- en spandiensten. De medezeggenschapsraad is 'slapend', omdat zich hier voor geen ouders aanmelden.

Onderwerpen als pesten en omgangsregels komen in de groepen regelmatig ter sprake. De onderwijsinspectie heeft een enquête gehouden onder de leerkrachten en leerlingen over veiligheid. Uit deze enquête blijkt dat zowel leerlingen als leerkrachten zich veilig voelen. Het personeel van de dependance waarin de kleuters zijn gehuisvest voelen zich wel eens onveilig door de dichtgetimmerde huizen en de delen van de wijk die zijn afgebroken. Eveneens geeft een aantal leerlingen aan dat ze wel eens worden gepest. Dit ondanks de aandacht die de school hier aan besteedt. Een klein percentage geeft aan te maken te hebben met agressie.

Openbare montessori

De school bestaat voor 93% procent uit leerlingen met een leerlingengewicht van 1.9. De school draagt de naam montessori, maar in de praktijk is dit nauwelijks merkbaar. De inspectie stelt vast dat niet alle ouders ervan op de hoogte zijn dat de school niet volgens de principes van het montessori-onderwijs werkt. In de onderbouw handelen de leerkrachten naar eigen inzicht op basis van montessori-principes. De onderwijsinspectie acht deze onduidelijkheid niet bevorderlijk voor het schoolklimaat. De directeur maakt duidelijk dat zij ouders niet wenst te misleiden. Zij geeft in de schoolgids en bij iedere inschrijving aan hoe zij vorm geeft aan de montessori-gedachte.

De inspectie van onderwijs geeft aan dat leerkrachten in de enquête vermelden dat de sfeer binnen het team goed is, maar dat er geen sprake is van eenduidig professioneel handelen binnen het team. Er worden onvoldoende lessen van elkaar bijgewoond, er is geen intervisie, er is geen interne scholing, er wordt onvoldoende gebruik gemaakt van elkaars deskundigheden en er wordt onvoldoende gedeeld met elkaars hulpvragen en problemen.

De school heeft in 2002, 2002 en 2004 een schoolgemiddelde score gehaald die vergelijkbaar is met die van andere scholen met overwegend leerlingen van lager opgeleide anderstalige ouders. In 2003 lag de schoolgemiddelde beduidend lager dan de score die verwacht mag worden. De directie geeft aan dat in dat jaar alle leerlingen, ook de leerlingen die naar het praktijkonderwijs zijn doorgestroomd, zijn meegenomen in

de schoolgemiddelde score. De inspectie beoordeelt de opbrengsten aan het eind van de basisschool als voldoende en geeft aan dat dit op het niveau is dat van de school verwacht mag worden in vergelijking met andere scholen met een soortgelijke leerlingenpopulatie. Een minpunt is dat het percentage leerlingen dat in de groepen drie tot en met acht in een jaargroep blijft zitten, ongunstig afsteekt tegen het landelijk gemiddelde.

Hindoeschool 1

De school wordt voornamelijk bevolkt door leerlingen van Surinaams-Hindoestaanse afkomst. 60% van de leerlingen heeft een leerlingengewicht van 1.9. De onderwijsinspectie wijst op het feit dat in de toekomst het aantal leerlingen met een leerachterstand wellicht zal afnemen, doordat de school nu al leerlingen heeft van ouders met een hoge opleiding. De onderwijsinspectie ervaart de school als een organisatie waar de directie en de teamleden op een ongedwongen wijze samenwerken aan de realisering van goed en prettig onderwijs. De leerlingen zijn enthousiast en werken taakgericht. Ze hebben een positieve waardering voor de school. Zowel de leerlingen als de leerkrachten voelen zich veilig op school.

De school heeft een voorschool. Ze heeft voor de onderbouw en de bovenbouw meer onderwijstijd gepland dan het wettelijk minimum. Naast het regulier leren op school geeft de school ook regelmatig huiswerk aan de leerlingen mee. De school besteedt ruime aandacht aan expressie-activiteiten en biedt de leerlingen gelegenheid tot het volgen van verschillende naschoolse activiteiten. Ook de kwaliteitszorg, waaronder het planmatig uitvoeren van verbeteractiviteiten, geniet de nodige aandacht evenals de afspraken waarmee het eenduidig professioneel handelen dient te worden nageleefd.

Volgens de inspectie waren de gemiddelde scores van de Cito-eindtoetsen van deze school in de jaren 2001 en 2003 boven het niveau van wat verwacht mag worden op grond van de samenstelling van de leerlingenpopulatie. In 2002 presteerde de school op het gemiddelde niveau van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Het aantal zittenblijvers op de basisschool in de groepen drie tot en met acht is vergelijkbaar met het landelijk gemiddelde.

Hindoeschool 2

De leerlingenpopulatie bestaat uit voornamelijk Surinaams-Hindoestaanse leerlingen met een leerlingengewicht van 1.9. De leerlingen voelen zich veilig op school, omdat ze elkaar op school begrijpen. De onderwijsinspectie vindt dit een positief aspect en gaat ervan uit dat de leerlingen na de basisschool met een positief zelfbeeld de school zullen verlaten, waarbij ze mondig en zelfstandig genoeg zijn om zich in de maatschappij te redden. De school streeft integratie na met behoud van de eigen identiteit en is toegankelijk voor alle leerlingen die affiniteit hebben met de hindoe-religie. Zij beschikt over een peuterspeelzaal en een voorschool.

In de groepen een tot en met vier is er een uitbreiding van de leertijd ten opzichte van het wettelijk minimum met circa 90 uur op jaarbasis. De onderwijsinspectie vindt dit gelet op de leerlingenpopulatie een verstandige keuze. In de groepen drie tot en met acht wordt tussen de 45% en 50% van de geplande leertijd benut voor het onderwijs in

de Nederlandse taal en rekenen. Dit komt overeen met scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Vanaf groep vier wordt er huiswerk meegegeven aan de leerlingen. Vanaf groep vijf wordt twee maal een half uur per week Hindi-onderwijs gegeven.

De inspectie concludeert dat op een vaardige wijze les wordt gegeven, met in acht-neming van de uitgangspunten voor strategisch leren en adaptief onderwijzen. Tevens maakt de school nuttig gebruik van de toetsgegevens en de informatie daarover wordt met de groepsleerkrachten besproken, wat resulteert in groepshandelingsplannen. De onderwijsinspectie vindt het een minpunt dat in de schoolgids geen passage is opgenomen over de ouderraad, de medezeggenschapsraad en over een klachtenprocedure. De onderwijsinspectie geeft dan ook aan dat de dialoog tussen school en ouders versterking behoeft. Ouders zouden via een nieuwsbrief geïnformeerd kunnen worden over de gang van zaken op school.

Vanaf 2000 is er een duidelijk stijgende lijn in de eindopbrengsten. In 2001 en 2002 lag het Cito-eindtoets gemiddelde ruim boven het landelijk gemiddelde van de vergelijkingsgroep van scholen. Per jaar is er echter een aantal leerlingen dat niet meedoet met de Cito-eindtoets.

Islamitische school

De leerlingenpopulatie van de school bestaat voor 90% uit leerlingen met een leerlingengewicht van 1.9.

De afgelopen jaren heeft de school een intensieve ontwikkeling doorgemaakt. Er is een nieuw bestuur gekomen en een nieuwe directie benoemd. De school heeft een onderwijskansenplan opgesteld en in uitvoering genomen en de rijksinspectie heeft de school via regelmatige bezoeken gevolgd in haar ontwikkelingen. De school heeft als intentie een open, Nederlandse basisschool te zijn op islamitische grondslag die de basis legt voor een goede opleiding voor haar leerlingen en zo een bijdrage levert aan de Nederlandse samenleving. De onderwijsinspectie heeft in het leerjaar 2001/2002 een onderzoek gedaan naar de bijdrage die de school levert aan het tot stand brengen van sociale cohesie. Uit het onderzoek is een positief resultaat naar voren gekomen. Verder geeft de onderwijsinspectie aan dat de school echter moet opboksen tegen de argwaan tegenover islamitische instellingen. De school doet wel veel om de misvattingen jegens de school weg te nemen door middel van tijdschriftpublicaties over het onderwijs op de school en het open abonnement op de nieuwsbrieven van de school.

De school kreeg in 2007 een nieuw gebouw met lokalen voor voorschoolse opvang en diverse nevenruimten. Het pedagogisch handelen van de leraren biedt de leerlingen basisveiligheid en getuigt van respect voor de leerlingen. Eveneens kent de school een gestructureerde manier van lesgeven. De onderwijsinspectie is van oordeel dat de school meer nadruk mag leggen met betrekking tot het onderwijs in strategieën voor denken en leren. De school ontvangt een compliment van de onderwijsinspectie voor het gegeven dat leerlingen regelmatig samenwerken. Een ander pluspunt van de school is dat na het afnemen van elke toets het resultaat met de daarvoor betrokken personen van het schoolteam wordt besproken.

5.8 Samenvatting

De zes scholen in dit onderzoek zijn aan de hand van het vijf-factorenmodel beoordeeld op hun kwaliteit. Het vijf-factorenmodel gaat uit van de volgende kwaliteitsindicatoren: een sterk leiderschap en doelgericht management, een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van leerlingen, een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer, het gericht zijn op het verwerven van basisvaardigheden en een systeem waarin voortdurend de vorderingen worden bijgehouden.

Bij de eerste kwaliteitsindicator, een sterk leiderschap en doelgericht management, hebben alle zes scholen directeuren die zich zeer betrokken voelen bij de school en de resultaten van de leerprestaties. Verder vinden alle directeuren een goede communicatie belangrijk, met name het luisteren en waar nodig oplossingen zoeken of luisteren en proberen draagvlak te creëren voor bepaalde besluiten. De manier van leidinggeven verschilt niet van elkaar, er is een open, informele sfeer. De directeuren investeren in het team door middel van personeelsuitjes en dergelijke. Bij de tweede kwaliteitsindicator, een hoog verwachtingspatroon over de resultaten van leerlingen, hebben alle zes scholen een hoog verwachtingspatroon ten aanzien van hun leerlingen. Alle zes directeuren proberen het talent van elke leerling maximaal te ontwikkelen. Ze houden wel rekening met het feit dat niet elk kind de mogelijkheid bezit om de allerhoogste score te halen. Bij de derde kwaliteitsindicator, een ordelijke, maar niet onderdrukkende schoolsfeer, hanteren alle zes scholen schoolregels. De schoolregels tussen de scholen vertonen onderling geen verschillen. Ze proberen op eenzelfde wijze orde en rust binnen de school te handhaven. De oud-leerlingen hebben aangegeven dat er geen grote verschillen zijn tussen de regels thuis en op school. Bij de tweede hindoeschool geven sommige ouders en oud-leerlingen aan dat ze de school over het algemeen als streng hebben ervaren. Bij de islamitische school heeft een aantal oud-leerlingen aangegeven dat er een grote afstand was tussen leraar en leerling. De vierde kwaliteitsindicator, het gericht zijn op het verwerven van basisvaardigheden, is voor vijf scholen ongeveer hetzelfde. Een school heeft een afwijkend patroon, doordat ze de kinderen de keuze geeft wat ze willen leren. De kinderen mogen de eerste twee uren van de schooldag zelf kiezen wat ze willen doen. Dit afwijkend patroon van de school heeft met de identiteit, namelijk kunstmagneetschool te maken. De vijfde kwaliteitsindicator, een systeem waarin voortdurend de vorderingen van de leerlingen worden bijgehouden, wordt via een leerlingenvolgsysteem door alle zes scholen gehanteerd. Aan de hand van de leerprestaties ondernemen scholen actie ten behoeve van de individuele leerling. Het bijhouden van leerlingprestaties is een vereiste van de inspectie van het onderwijs.

Tijdens de interviews zijn nog meer zaken naar voren gekomen die niet onder de vijf kwaliteitsindicatoren kunnen worden ondergebracht. Dit zijn zaken als hoofddoek, taboe-onderwerpen als seks, homoseksualiteit en discriminatie. De output van de zes scholen is bekeken aan de hand van de Cito-eindtoets die in groep acht wordt afgenomen. De scholen vertonen onderling verschillen in hun Cito-eindtoetsscores. De twee hindoescholen presteren gemiddeld goed en de islamitische school presteert onder het gemiddelde. De openbare school presteert hoger dan het landelijk gemiddelde en de christelijke school presteert onder het landelijk gemiddelde. De Cito-eindtoetsgegevens

zijn vergeleken met de kwaliteitskaart van de inspectie van onderwijs.
In het volgende hoofdstuk worden de zes scholen beoordeeld aan de hand van de vier identiteitsindicatoren.

Indicatoren voor identiteit in de praktijk

6 Indicatoren voor identiteit in de praktijk

In het vorige hoofdstuk zijn de zes scholen beoordeeld aan de hand van het vijf-factorenmodel, waarmee de kwaliteit van scholen is gemeten. Eveneens is in het vorige hoofdstuk de beoordeling van de inspectie van onderwijs bekeken met betrekking tot de kwaliteit van scholen en de output van scholen aan de hand van de Cito-eindtoetsresultaten. In dit hoofdstuk worden de scholen benaderd vanuit de vier identiteitsindicatoren. Deze zijn: ouders, selectie leerkrachten, religie en waarden en normen. Ouders bepalen als medeconsumenten en door het maken van een schoolkeuze mede de identiteit van een school. Leerkrachten hebben een directe interactie met de leerlingen en door hun houding en uitleg bepalen ze hoe een leerling wordt gevormd en daardoor dus ook hoe de normen en waarden worden overgedragen aan de leerlingen. Identiteit behelst echter meer dan deze vier identiteitsindicatoren. In het theoretisch hoofdstuk (hoofdstuk 2) is gekozen voor een brede identiteit, waarbij de brede identiteit voor dit onderzoek als volgt wordt geïnterpreteerd: religie, organisatorische kenmerken van de school, de pedagogisch-onderwijskundige visie en integratie. De keuze voor deze thema's is gemaakt, omdat scholen op deze vier genoemde onderdelen kunnen verschillen. Vervolgens wordt aan de hand van interviews, schoolgidsen en fotografisch materiaal het identiteitsprofiel van scholen weergegeven. Daarnaast zijn er nog onderdelen tijdens de interviews naar voren gekomen die de identiteit van een school bepalen, zoals ondersteuning door de leraren, pestbeleid, discriminatiebeleid, verschillen tussen de normen en waarden thuis en op school, bijbrengen empathie aan leerlingen, vergroten van het zelfvertrouwen en de niet-cognitieve ontwikkeling tijdens en na schooltijd.

De indeling van dit hoofdstuk ziet er als volgt uit: paragraaf 6.1 gaat over religie, paragraaf 6.2 over ouderlijke betrokkenheid, paragraaf 6.3 over selectie van de leerkrachten en paragraaf 6.4 over de normen en waarden van scholen. In paragraaf 6.5 worden schoolgerelateerde factoren weergegeven. Deze zijn: de pedagogisch-onderwijskundige methode, organisatie en integratie. In paragraaf 6.6 wordt vanuit diverse invalshoeken het zelfbeeld van scholen belicht. In paragraaf 6.7 worden de overige zaken betreffende identiteit weergegeven. Dit hoofdstuk wordt met een samenvatting afgesloten (paragraaf 6.8).

6.1 Religie

De manier waarop scholen de grote wereldgodsdiensten behandelen of hoe ze de eigen religie benadrukken wordt bepaald door de identiteit van de school. Openbare en bijzondere scholen kennen beiden het vak godsdienst, omdat dit tot één van de kerndoelen behoort die de overheid aan scholen heeft opgelegd. De openbare scholen geven aan dat zij in het vak godsdienst alle grote godsdiensten behandelen. Buiten de godsdienstles kan via kringgesprekken of aan de hand van bepaalde feestdagen over de eigen godsdienst worden gesproken. De bijzondere scholen geven tijdens het vak

godsdienst specifiek invulling aan de eigen godsdienst met aandacht voor de overige godsdiensten. Bij de bijzondere scholen wordt buiten het vak godsdienst tijdens gebed, het lezen uit de bijbel, tijdens vieringen, tijdens andere vakken ook over de eigen godsdienst onderwezen. De leerlingen van bijzondere scholen hebben eveneens aangegeven dat leerkrachten tijdens de godsdienstles of tijdens een ander vak iets vertellen over hun godsdienstbeleving.

Op de islamitische school zitten uitsluitend moslimleerlingen en zij doen met alle vakken mee. Op de hindoescholen zitten zowel hindoeleerlingen als niet-hindoeleerlingen, zoals enkele moslimleerlingen. Deze moslimleerlingen hoeven het hindoegebed niet op te zeggen en zij hebben een vrije keuze of ze mee willen doen met de viering van de hindoe feestdagen. Op de christelijke school lezen alle leerlingen uit de bijbel. De leerlingen van de islamitische school hebben een keer tijdens schooltijd een kerk bezocht en daar uitleg gekregen over het christelijk geloof. Dit uitstapje naar de kerk is niet door alle moslimouders als positief gewaardeerd. De directeur van de islamitische school heeft aan de ouders moeten uitleggen dat het bezoeken van een kerk en het kennis hebben over een andere godsdienst niet in strijd is met de Koran. Ondanks de uitleg van de directeur bleven enkele ouders tegen het kerkbezoek. Uiteindelijk zijn alle leerlingen meegegaan naar de kerk, omdat het een onderdeel was van het schoolrooster. Hindoeschool 1 die vanuit een bepaalde stroming (binnen de Sanathan Dharm, de Karmavadi-schroming) van het hindoeïsme opereert, handelt vanuit de gedachtegang (van deze stroming) dat een ieder alles in het leven kan bereiken door onderwijs en talent. Deze hindoeschool legt vanuit de religie de nadruk op presteren.

Een moeder benadrukt het belang van religie en zegt het volgende over haar schoolkeuze voor een bijzondere school: *“Als de school iets vertelt, dan nemen kinderen dat gemakkelijker aan, zeker op het gebied van godsdienst. Ik hecht veel waarde aan mijn godsdienst en aan de godsdienstregels en ik vind het goed dat ook deze regels op school worden gehanteerd. Dat versterkt mijn opvoeding”*. De factor religie en het kiezen voor een specifieke bijzondere school maakt duidelijk dat de keuze door deze ouder bewust is gebeurd en dat het opvoedingscomponent mee heeft gespeeld bij haar schoolkeuze. Een vader, wiens dochter op de openbare school zit, zegt het volgende over religie: *“Ikzelf heb niets met godsdienst, maar ik vind het belangrijk dat mijn dochter kennis krijgt over de godsdiensten van anderen. We leven in een multiculturele samenleving waar godsdienst een belangrijke rol speelt”*. Bij de schoolkeuze van deze vader heeft religie als identiteit van de school geen rol gespeeld. Het ontvangen van kennis over religieuze zaken voor zijn dochter vindt hij daarentegen wel belangrijk.

De vier bijzondere scholen scoren uiterst positief inzake religie. Dit is niet verwonderlijk, omdat de identiteit van de school gebaseerd is op de godsdienst. De twee openbare scholen hebben een positieve score, doordat ze de grote godsdiensten in hun curriculum hebben opgenomen als kennisvak. De openbare school doet niet veel met de kerstdagen of andere allochtone feesten. Kinderen mogen tijdens de kringgesprekken iets over hun godsdienst vertellen en het ligt aan het onderwerp en de groepsleerkracht om hierop in te gaan. De directeur van de openbare school had een keer een vraag gekregen van een ouder om een kersttoneel op te voeren, maar dat heeft hij geweigerd met als reden dat de school wat godsdienst betreft neutraal is. In december worden op de openbare school toneelstukken opgevoerd door de leerlingen, waarin niet het kerstver-

haal centraal staan maar het thema goed en kwaad. Op de openbare montessorischool wordt naast het vak levensstromingen bepaalde allochtone feestdagen gevierd, omdat 99% van de leerlingen een moslimachtergrond heeft. Tijdens spreekbeurten en groepsgesprekken kunnen de leerlingen over hun godsdienst vertellen.

6.2 Ouderlijke betrokkenheid

Zowel in Nederlands als in Amerikaans onderzoek wordt ouderparticipatie beschouwd als een belangrijk kenmerk van scholen met een hoge kwaliteit (Levine & Lezotte, 1990; Scheerens & Bosker, 1997; Pels, 2000). Als ouders betrokken zijn bij de schoolvaardigheden van hun kinderen, blijkt dat deze kinderen en dus ook de school beter presteren (Crosnoe, 2004). Alle zes scholen geven aan dat zij ouderbetrokkenheid zeer belangrijk vinden. De ambtenaren van de dienst Onderwijs van de gemeente Den Haag bevestigen dit, doordat alle zes scholen via het onderwijssubsidiebeleid het project “meer met ouders” hebben aangevraagd bij de gemeente. Dit project is zeer laagdrempelig. Binnen de school worden koffieochtenden georganiseerd voor moeders, meestal allochtone moeders. Tijdens deze koffieochtenden wordt er aan moeders gevraagd of ze belangstelling hebben om Nederlands te leren en weer een stapje verder wordt hen gevraagd of ze misschien hulpmoeders of leesmoeders willen worden.

Volgens de gemeente Den Haag zien de scholen het nut van het project in om meer ouders bij scholen te betrekken, maar het effect is niet altijd meteen zichtbaar. Er moet misschien een generatie verder naar zichtbare resultaten worden gekeken, aldus de gemeenteambtenaar van onderwijs. Voorts kunnen scholen ook mee doen met het project “ouders als ambassadeur”, waarbij ouders binnen de eigen doelgroep de school gaan promoten. De zes scholen hebben het niet over het project “ouders als ambassadeur” gehad, wel over het project “meer met ouders”. Over het algemeen geven de scholen aan dat zij ouders betrekken bij de school via de ouderraad en de medezeggenschapsraad. Uit zowel de interviews met de schooldirecteuren als met de ouders blijkt dat er weinig ouders actief willen zijn in de medezeggenschapsraad. In de ouderraad hebben ouders zitting om de school met allerlei hand- en spandiensten te helpen. Deze diensten krijgen in de praktijk vorm in allerlei klustaken die per school enorm van elkaar verschillen. Enkele hand- en spandiensten zijn: het uitlenen van speelgoed, begeleiden bij ICT-gebruik, het organiseren van een sportdag, schoolreisje of speurtocht, het uitgeven van een schoolkrant, voorlezen en het houden van doe-dagen.

Alle zes scholen hebben aangegeven dat de individuele ouderbetrokkenheid bij het eigen kind veel beter is dan de ouderbetrokkenheid bij het algemene schoolbeleid. De geïnterviewde ouders geven ook aan dat zij consequent naar rapportavonden gaan, omdat zij het ontzettend belangrijk vinden om de vorderingen van hun kind met de leerkrachten te bespreken. De ouders geven ook aan dat zij zich nauwelijks opgeven voor de klustaken, omdat ze door het buitenshuis werken geen tijd hebben of omdat zij het Nederlands niet goed begrijpen.

Een aantal ouders was via de schoolgids of via de directeur op de hoogte van medezeggenschapsraden, maar geen belangstelling te hebben om zitting te nemen in

de medezeggenschapsraad. Uit de gesprekken met allochtone ouders is naar voren gekomen dat zij inderdaad niet helemaal betrokken zijn bij de school en soms helpen met wat klusjes. Zij gaven echter allemaal aan dat zij de prestaties van hun kinderen heel erg belangrijk vinden en dat zij alle vertrouwen in de school hebben. Het was verbazingwekkend vast te stellen dat allochtone ouders een groot respect hebben voor het onderwijs en de school. In hun ogen kan een school het haast niet fout doen, omdat ze ervan uitgaan dat een school er is om onderwijs aan alle kinderen te geven. Het nadenken over een goede of slechte school of dat de school en het onderwijs van hun kind ter discussie zouden staan, is bij de meeste geïnterviewde allochtone ouders ondenkbaar.

De meeste Turkse en Marokkaanse ouders helpen hun kinderen met huiswerk, mits ze het Nederlands begrijpen. Een moeder zegt het volgende hierover: *“Via koffieochtenden die de school organiseert, kwam ik er achter dat de school Nederlandse cursussen organiseert voor ouders. Ik heb mij voor de Nederlandse les opgegeven. Ik heb samen met mijn kind het Nederlands geleerd”*. De meeste hindoestaanse ouders praten met hun kinderen over school en zijn bereid het kind te helpen met huiswerk of te overhoren. De Turkse en Marokkaanse ouders die niet of nauwelijks Nederlands spreken, laten de taak van het onderwijs over aan een familielid, een oudere broer of zus, of een oom of tante. De meeste geïnterviewde allochtone ouders stimuleren op hun manier door aan hun kinderen door te geven dat ze moeten leren en dat het halen van een diploma belangrijk is.

Communicatie tussen ouders en school verloopt in de praktijk niet altijd soepel en dit wordt geïllustreerd aan de hand van het volgende voorbeeld. Een moeder zegt het volgende hierover: *“Ik zat in de Medezeggenschapsraad. Na twee jaar ben ik er uitgestapt, want het had geen zin. De school heeft niets met de adviezen gedaan”*.

Hindoestaanse ouders helpen hun kinderen vaker met huiswerk en praten vaker over school dan Turkse en Marokkaanse ouders. Van de ouders zijn het vaak moeders die de school helpen met allerlei hand- en spandiensten. De beide hindoescholen doen een beroep op de ouders om voor een feestdag de hapjes te verzorgen. De meeste ouders zijn, ondanks allerlei projecten vanuit overheidzijde, niet betrokken bij het algemeen beleid van de school. Dit wegens tijdgebrek door het buitenshuis werken van moeders, het niet of nauwelijks Nederlands spreken of omdat ze het onderwijssysteem niet begrijpen. De hindoescholen geven aan dat Hindostaanse ouders zeer betrokken zijn bij de vorderingen van hun kind, maar minder betrokken zijn bij het algemene schoolbeleid. Bij sportdagen, uitstapjes, open dagen en dergelijke zijn het vaak dezelfde ouders waar een beroep op wordt gedaan. De islamitische school heeft twee aparte ouderraden, één voor vrouwen en één voor mannen, omdat de directeur had gemerkt dat vrouwen tijdens overleggen wegbleven, omdat er mannen bij zaten. De directeur geeft aan dat hij voorlopig twee ouderraden heeft, maar dat hij later één ouderraad wil hanteren. Als argument geeft de directeur aan dat het geen probleem is als de vrouwen bij de bakker of bij de supermarkt naast een man staan.

6.3 Selectie leerkrachten

Leraren hebben dagelijks direct contact met de leerlingen. De leerkracht kent de leerling en weet precies wat voor behoeften een leerling heeft en welk niveau hij of zij aankan.

Leerkrachten zouden optimistisch moeten zijn om alle leerlingen maximaal te laten presteren (Ainscow & Muncy, 1989). Schoolhoofden zouden een goed sollicitatiebeleid moeten voeren om leerkrachten zorgvuldig te selecteren (Levine & Lezotte, 1992). Het zijn ook de leerkrachten die de identiteit van de school uitdragen naar de leerlingen toe. Tijdens het solliciteren, let het sollicitatieteam waarin de directeuren zitting hebben, erop dat de kandidaat niet alleen voldoet aan de wettelijke vereisten, maar ook kindvriendelijk is. Een directeur vertelde dat hij de functie en vervolgens kijkt hoe de sollicitant daarop reageert.

Een andere schooldirecteur vertelt dat iemand die net afgestudeerd was aan de Pabo had gesolliciteerd. De kandidaat had de Pabo met hele goede cijfers afgerond en was aangenomen op zijn school. Na drie dagen was deze kandidaat vertrokken, omdat hij het niet aankon. Een ander kenmerk waar de directeuren op letten tijdens sollicitatiegesprekken is, of de kandidaat gezag heeft en in staat is om de leerlingen tot orde te roepen. Vaak wordt een casus voorgelegd aan de kandidaat en wordt gekeken hoe iemand reageert en wat de aanpak van de persoon is. De twee hindoescholen geven aan, dat zij niet-hindoe leerkrachten in dienst hebben. Als de kandidaat affiniteit heeft met en respect heeft voor de godsdienst van de school, dan kan de kandidaat worden aangenomen. Eveneens heeft de islamitische school leerkrachten in dienst die niet afkomstig zijn uit de eigen doelgroep, maar in de praktijk blijkt dat deze leerkrachten goed op de islamitische school kunnen fungeren, doordat ze affiniteit hebben met en respect hebben voor de islam. Op de islamitische school wordt niet van de vrouwelijke moslimleerkrachten verwacht een hoofddoek om te hebben. Het wordt aan de vrouwelijke moslimleerkrachten eveneens overgelaten of ze een mannelijk persoon de hand willen geven.

De leraarkracht heeft een effect op de leerlingen. Een oud-leerlinge geeft het volgende aan: *“Ik wil later juf worden. Het hoeft niet per se op mijn basisschool”*. De volgende oud-leerling drukt zich nog sterker positiever uit over de leerkracht en zegt: *“Ik had in groep 1 en in groep 2 een hele leuke juf. Zij heeft mijn interesse opgewekt voor het hele schoolgebeuren. Door haar ben ik lezen en rekenen en alles wat op school gebeurde heel leuk gaan vinden”*. Niet iedereen heeft positieve ervaringen met leerkrachten. Een andere oud-leerling zegt het volgende hierover: *“Er was een juf, ik zal haar naam niet noemen, maar ze was een trut. Ze kon geen orde in de klas handhaven en huilde in de klas. Ik weet niet of ze een bevoegdheid had om les te geven of dat ze onderwijsassistente was, maar lesgeven kon ze echt niet”*.

Alle zes schooldirecteuren zijn nauw betrokken bij de selectie van leerkrachten. Tijdens het sollicitatiegesprek wordt naast de wettelijke vereisten en bekwaamheden gekeken of een kandidaat iets meer kan. De directeur van de openbare school vraagt aan de kandidaat of hij/zij een talent heeft. Mocht een kandidaat geen talent hebben, zoals sporten of een muziekinstrument bespelen, maar het blijkt dat hij/zij een goede leerkracht op zijn school zou kunnen zijn, dan wordt zo'n kandidaat toch aangenomen, omdat de directeur zegt dat het in eerste instantie de kwaliteit van de leerkracht bepalend is voor de functie.

De christelijke school kijkt tijdens een sollicitatiegesprek naar de manier waarop de kandidaat over kinderen praat en welke methoden hij/zij wil hanteren om orde en rust in de klas te handhaven. De directeur van de openbare montessorischool vertelt aan de

sollicitant dat de school een zwarte school is in een achterstandswijk en dat leerlingen problemen van huis meenemen en vraagt hoe de sollicitant dit wil aanpakken. De directeur zet, zoals hij zelf aangeeft, tijdens de sollicitatiegesprekken de school veel ‘zwaarder’ neer, om na te gaan of de sollicitant geschikt is voor de functie op zijn school. De hindoescholen en de islamitische school hebben een voorkeur voor kandidaten uit de eigen etnische groep, maar nemen ook leerkrachten aan die een affiniteit hebben met hun godsdienst. Tijdens de sollicitatiegesprekken wordt nagegaan in hoeverre iemand de eigen godsdienst praktiseert. Verder wordt gekeken naar het houden van kinderen en enthousiasme om les te geven.

6.4. Normen en waarden van scholen

Een school voedt leerlingen op doordat er regels zijn ten aanzien van gedrag en omgangsvormen. Op bijzondere scholen worden de normen en waarden explicieter gedefinieerd via de godsdienst of via een pedagogische filosofie. Op openbare scholen (en ook op bijzondere scholen) vindt gedragsregulering plaats via het handhaven van gebods- en verbodsregels. Scholen kennen geen apart vak ‘waarden en normen’ en hebben de beleidsvrijheid om dit zelf in te vullen. Tijdens de interviews hebben alle zes schooldirecteuren aangegeven dat de discussie over normen en waarden voor de basisschool niet relevant is. Zij geven unaniem aan dat een school zonder waarden en normen niet bestaat. De ambtenaren vinden niet dat tegenwoordig meer aan scholen wordt gevraagd. Zij vinden dat scholen altijd al aan normen en waarden hebben gedaan zonder dat toen te benadrukken. Nu worden normen en waarden expliciet benadrukt evenals actief burgerschap en het rekening houden met de multiculturele samenleving. Aan ouders wordt door de scholen gevraagd om mee te werken aan het leren van normen en waarden, zodat er niet veel verschillen zijn tussen de thuis- en de schoolsituatie. Het verschil tussen de thuis- en de schoolsituatie wordt niet door alle ouders als een probleem ervaren. Een vader zegt hierover het volgende: *“De thuissituatie hoeft niet hetzelfde te zijn als de schoolsituatie. Dat kan ook niet anders. Kinderen begrijpen dat wel, die zijn heel flexibel”*.

Een directeur zegt dat hij de behoefte wil peilen om opvoedcursussen naar school te halen. Hij motiveert de behoefte met de volgende woorden: *“Martijn eet vanaf zijn derde jaar alleen maar patat en kroket. Hij is vorige week van school weggelopen, omdat hij boos was op de juf. We hebben hem gelukkig snel gevonden. Toen ik een gesprek aanging met de moeder van Martijn, bleek dat het gezin veel problemen heeft en hulp nodig heeft. Het blijkt dat Martijn al twee keer van huis is weggelopen. Jeugdzorg is een vrijwillige hulpverlening en de moeder wil niets met jeugdzorg te maken hebben. Ik heb wel vrij kaart gekregen om hulp voor hen te zoeken”*. (Martijn is een gefingeerde naam).

De schooldirecteuren vinden dat opvoeden ook op school thuis hoort. De directeur van de openbare school zegt dat als een kind iets niet goed heeft gedaan, dan moet het kind ter plekke worden gecorrigeerd op zijn/haar gedrag. Hij kan dan niet zeggen dat hij het kind een briefje mee naar huis geeft, zodat de ouders het gedrag van het kind kunnen bespreken. Over het algemeen vinden ouders dat opvoeden ook bij de school hoort, maar niet alle ouders zijn het hiermee eens. Ondanks het feit dat de scholen de vrijheid hebben

om op hun eigen wijze de normen en waarden in te vullen, blijkt dat ze onderling niet veel verschillen. Ongeveer dezelfde school- en klasregels worden op de zes ondervraagde scholen gehanteerd. Ze zouden kunnen verschillen in de uitleg achter bepaalde waarden, maar ook bij doorvragen blijkt dat de verschillen niet echt groot zijn. De bijzondere scholen leggen bij het hanteren van waarden en normen de nadruk op de eigen godsdienst. De openbare scholen hebben een algemeen normen- en waardenpatroon.

6.5 Schoolgerelateerde factoren

De vier hierboven genoemde identiteitsindicatoren zijn in de literatuur gevonden. In het hoofdstuk over methodologie is melding gemaakt van nog eens drie identiteitsindicatoren die tijdens het onderzoek naar voren kwamen. .

De drie indicatoren zijn: pedagogisch-onderwijskundige methode, organisatie, integratie.

6.5.1 Pedagogisch-onderwijskundige methode

Bij het onderdeel pedagogie wordt gekeken welke soort pedagogische principes de school hanteert. Scholen zijn vrij om eigen methoden te hanteren. Eveneens hebben scholen de vrijheid om klassikaal of individueel onderwijs te geven. Van de zes onderzochte scholen geven vijf scholen klassikaal onderwijs, maar indien nodig, krijgen zwakke leerlingen individuele begeleiding. Een school gaat uit van ontwikkelingsgericht leren, waarbij voor leerlingen individuele leerlijnen worden bepaald. In dit eigen school-concept worden de volgende uitgangspunten gehanteerd: meervoudige intelligentie, samenwerkend en meewerkend leren, en formeel en informeel leren. De vijf scholen die klassikaal onderwijs geven, hebben voor zwakke leerlingen een aangepast programma. Een directeur zegt dat door het hanteren van een aangepast programma voor zwakke leerlingen op deze manier wordt getracht om uit elk kind te halen wat er in zit. Er wordt wel rekening mee gehouden dat het ene kind een VMBO-niveau haalt, terwijl het andere kind gemakkelijk het niveau van het gymnasium kan halen. Bij hindoeschool 1 wordt gehandeld vanuit de hindoeïstische opvatting van de Karmavedische filosofie. Deze filosofie houdt in dat elk kind gemotiveerd moet worden om via eigen prestaties hoger op te komen. De tweede hindoeschool helpt leerlingen om hun eigen culturele identiteit te ontwikkelen en leert deze als waardevol te ervaren.

Deze levenshouding moedigt aan tot succesvolle deelname in de Nederlandse multiculturele maatschappij, waarbij respect en tolerantie tegenover andere culturen centraal staan. Bij de islamitische school is een belangrijk kenmerk het hebben van een hoge ambitie qua kwaliteit om minimaal op het landelijk gemiddelde terecht te komen. De directeur is een groot voorstander van toetsen. Hij zegt: *“toetsen is meten, meten is weten”*.

De vier bijzondere scholen in dit onderzoek hebben hun onderwijskundig materiaal niet gescreend op het wel of niet stroken met hun opvattingen. De directeur van de islamitische school geeft aan dat als de groepsleerkracht iets in een boek tegenkomt, wat niet volgens de islamitische geloofsregels klopt, de groepsleerkracht uitleg geeft

over waarom het in het boek wel voorkomt, maar het volgens het islamitisch geloof niet kan. Beide hindoescholen kiezen hun onderwijskundige methoden op basis van hun identiteit. Ze zijn tot nu toe niets tegen gekomen dat niet zouden stroken met de hindoeïstische filosofie.

6.5.2 Organisatie

De school als organisatie heeft niet alleen betrekking op de vorming van leerlingen. Het gaat ook om de manier waarop bestuur, directie en het onderwijzend en niet-onderwijzend personeel met elkaar omgaan. Mintzberg (2000) geeft aan dat scholen een gezamenlijke missie en visie moeten hebben om gezamenlijk eenduidige doelen te realiseren. Op basis van visie en missie wordt de dagelijkse gang van zaken in de schoolorganisatie bepaald. Kenmerkend voor de visie en missie van de school is, dat deze alle betrokken personen bij de school bindt en een unieke identiteit aan de school geeft. Een leerling zegt over de betrokkenheid van zijn meester het volgende: *“Er was een leerkracht, niet eens mijn eigen groepsleerkracht en ik had met hem hele leuke gesprekken over de toekomst en wat ik wilde gaan doen. Ik vond dat zo gaaf dat hij dat belangrijk vond wat ik wilde doen. Ik zal die leraar ook nooit vergeten”*. De onderwijsraad (2003) geeft aan dat de schoolcultuur gekenmerkt wordt door betrokkenheid van directie, leraren, leerlingen en ouders. Een vader zegt het volgende over zijn dochter en over de school: *“Ik ben trots op mijn dochter op wat ze nu is. Ze staat met beide benen stevig op de grond en maakt goed en snel contact met iedereen. Dit komt denk ik doordat de school kinderen van alle leeftijden met elkaar liet omgaan”*.

Vanaf januari 2008 worden de verantwoordelijkheden, taken en bevoegdheden van het primair openbaar onderwijs in Den Haag overgeheveld naar een nieuw op te richten stichting (Besluit college van B & W, 22 mei 2007). De stichtingsvorm is landelijk gezien de meest voorkomende bestuursvorm voor openbare scholen voor primair onderwijs. De verzelfstandiging van het openbaar onderwijs oefent, met uitzondering van een aantal wettelijk aan de gemeenteraad voorbehouden taken, bevoegd gezag uit. Belangrijkste redenen voor dit besluit zijn de verwachtingen van het college van burgemeesters en wethouders van Den Haag dat door het verzelfstandigen van het primair onderwijs de regierol op lokaal onderwijsbeleid helderder vorm krijgt en dat er betere randvoorwaarden worden gecreëerd voor een slagvaardig bestuur. De directeur van een openbare school is binnen de kaders van het stichtingsbestuur verantwoordelijk voor de resultaten van de school en heeft zeggenschap over de middelen (geld, personeel, gebouw).

De twee hindoescholen kennen als bijzondere school een schoolbestuur dat vrij stabiel is. Het bestuur van de islamitische school heeft in het begin veel bestuurswisselingen gekend. Tevens heeft het bestuur van de islamitische school in het verleden contact gezocht met andere islamitische scholen van andere gemeenten voor een fusie, maar door diverse complicaties inzake de fusie heeft het schoolbestuur besloten zelfstandig verder te gaan. De islamitische school heeft in het verleden gekampt met veelvuldige bestuurswisselingen. Dit heeft veel onrust veroorzaakt bij het schoolteam. Eveneens heeft de islamitische school een aantal wisselingen gekend op directieniveau. De huidige directeur is sinds drie jaar directeur.

6.5.3 Integratie

Het verbinden van een individu aan de maatschappij wordt geformuleerd in termen van integratie en sociale cohesie. Integratie is een taak van de school die opgelegd is door de overheid om leerlingen voor te bereiden op een multiculturele samenleving. Integratie gebeurt met behoud van de eigen cultuur en het hebben van respect voor elkaars cultuur.

Alle zes scholen geven invulling aan integratie. Echter elke school geeft op haar eigen manier hieraan invulling. De directeur van de openbare school zegt dat de school “een proeftuin is voor het leven”. Hij zegt dat de leerlingen op zijn school alles leren over het leven zelf, over successen en teleurstellingen. Deze schooldirecteur geeft aan dat leerlingen moeten leren dat er niet alleen verschillen zijn tussen leerlingen in intelligentie, maar ook qua etnische afkomst en dat alle leerlingen daar op een gezonde manier mee moeten leren omgaan. Deze directeur vindt het ook generaliserend dat Turkse of Marokkaanse leerlingen per se een achterstand hebben. Er zijn Turkse en Marokkaanse ouders die perfect Nederlands spreken en ook thuis Nederlands blijven spreken. Hun kinderen hebben derhalve geen taalachterstand. De achterstanden die er wel zijn, proberen zij door de voorschool voor peuters van 2,5 tot en met 4 jaar weg te werken.

De voorschool is belangrijk om meteen al bij het begin van de schoolcarrière achterstanden weg te werken. De directeur van de christelijke school zegt dat ze bij integratie rekening houdt met en aandacht besteedt aan de achtergronden en culturen van de leerlingen. De christelijke school heeft eveneens een hindoe- en een moslimgeestelijke op school uitgenodigd om aan de leerlingen zelf uitleg te geven over hun godsdienst en cultuur. De directeur van de openbare montessorischool vindt zijn school een tolerante school, waar elke leerling welkom is en waar respect voor elkaar wordt bijgebracht. De directeurs van de drie allochtone bijzondere scholen geven aan dat zij hun leerlingen opvoeden voor deze maatschappij, waarbij aandacht wordt geschonken aan de diverse godsdiensten en culturen van de diverse groeperingen. Zij geven aan dat zij de leerlingen respect bijbrengen voor elkaar en voor anderen. Tevens geven de directeurs van de allochtone bijzondere scholen aan dat elke leerling welkom is op hun school, ongeacht ras of religie, mits de leerlingen en de ouders affiniteit hebben met de godsdienst van de school.

6.6 Het identiteitsprofiel van scholen

In deze paragraaf zal de identiteit per school worden omschreven aan de hand van de schoolgids, het interview met de directeurs en aan de hand van beeldmateriaal, in dit geval foto's. Elke basisschool moet van het ministerie van onderwijs een schoolgids uitgeven, waarin de school verantwoording aflegt aan ouders en leerlingen over de doelen, activiteiten en resultaten van de school.

Openbare school

Identiteit zoals in de schoolgids omschreven

De school is naast een openbare school, een kunstmagneetschool, scholen die kunstactiviteiten als een magneet gebruiken om leerlingen aan te trekken en waarop extra aan-

dacht wordt besteed aan cognitieve en creatieve vaardigheden. Met instemming van de gemeente Den Haag zijn die scholen waar naast het leren, het spelen een officiële plaats in het lesrooster inneemt. Voor het ontwikkelen van de creatieve kant van leerlingen kunnen zij kiezen uit toneel, muziek/dans, handvaardigheid en gymnastiek.

Identiteit omschreven door de directeur

In het interview met de schooldirecteur vertelt hij dat de belangrijkste kenmerken van de school zijn dat het kind centraal staat en dat op deze school kinderen ook werkelijk wat te zeggen hebben. Voorts is de school een veilige plek waar kinderen kunnen kiezen voor hetgeen ze leuk vinden. Er wordt dan ook aan gewerkt dat alle talenten van een kind ontwikkeld kunnen worden. Het kind heeft niet één maar meerdere leerkrachten, net als in het voortgezet onderwijs. De directeur benadrukt dat de school een kunstmagneetschool is en dat dit centraal staat. Als de leerlingen 's morgens de school binnen komen, dan mogen ze de eerste twee uren zelf kiezen wat ze doen, bijvoorbeeld spelen, gymmen, toneelspelen, een dramales volgen of gewoon rekenen of lezen. In deze keuze-uren leren de kinderen elkaar kennen. Na de keuze-uren moeten de leerlingen wel werken aan hun weektaak waarin de kerndoelen worden gevolgd.

De directeur omschrijft de identiteit van de school in de volgende drie kernwoorden: spelend leren en kiezen, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Zijn uitleg is als volgt: “Het is de keuze tussen spelen en leren die de leerling moet maken, de leerling kiest zelfstandig en daar is de leerling zelf verantwoordelijk voor”. De naam van de school heeft niets met de identiteit te maken. De school is vernoemd naar de straat waar de school is gevestigd.

Identiteit aan de hand van foto's

Aan de buitenkant van de gevel van de school staat vermeld dat de school een kunstmagneetschool is. Het schoolplein heeft geen speeltoestellen, maar de stoepstenen van het schoolplein zijn geverfd in allerlei kleuren. De hal is bij binnenkomst voorzien van een prikbord en een digitale muurkrant. Opvallend is dat elke ruimte van de gang benut is om de creativiteit van de kinderen tentoon te stellen. Ook de klassen zijn uitbundig versierd met tekeningen, knutselwerkjes en andere creatieve zaken die door de leerlingen zijn gemaakt. Op de ramen van de school zijn verftekeningen gemaakt. De tafels in de klassen zijn geen individuele tafels, maar grote tafels waar een aantal kinderen met elkaar aan een opdracht kunnen werken. De klaslokalen zijn voorzien van vitrinekasten, waar kinderen hun werkjes tentoonstellen.

Christelijke school

Omschrijving identiteit en doel volgens de schoolgids

De identiteit verkrijgt de school door de dominante christelijke uitgangspunten. Daarnaast vermeldt de gids dat de school het ook van belang vindt dat leerlingen respect hebben voor elkaar, hoe groot of klein zij ook zijn. De school probeert met ouders en leerlingen een ontmoetingsschool te zijn. In gesprekken met leerlingen tijdens de godsdienstles en ook op andere momenten in de les wordt op gelijkwaardige basis over elkaars godsdiensten gesproken en ontmoeten de leerlingen elkaar op deze wijze.

Identiteit omschreven door de directeur

De directeur vindt dat zijn school een no-nonsense school is. Eenieder, zowel leerling als leerkracht, moet zich prettig voelen binnen de school. De sfeer moet goed zijn. Als een kind kan zeggen dat het een leuke tijd heeft gehad op school, dan vindt de directeur dat zijn school het goed heeft gedaan. Zijn wens en tevens zijn doel is, om meer uit kinderen te halen, maar daarbij heeft de directeur hulp nodig van de ouders. Als de ouders niet bewust hun kinderen opvoeden samen met de school gaat er veel capaciteit verloren. Deze school heeft dan ook een peuterzaal voor peuters vanaf 2,5 tot 4 jaar. Vanaf de peuterschool worden de peuters getoetst door middel van observaties en woordenkennis. Op zich scoren de peuters goed, maar de woorden worden thuis niet herhaald of ze begrijpen het begrip er achter niet, waardoor de kennis weer snel weg zakt. De directeur houdt met de beperkte woordenschat van de leerlingen rekening en er wordt in elke groep getoetst. De toetsen zijn niet slecht voor de leerlingen, want ze krijgen er zelfvertrouwen door. Als het goed gaat met de leerlingen, dan is de directeur tevreden.

De directeur omschrijft de school in de volgende drie kernwoorden: Rust, regels en ontwikkeling. Hij kiest voor rust, omdat de school een bepaalde sfeer van rust moet creëren, zodat elk kind zich op haar of zijn niveau kan ontwikkelen. Regels zijn nodig voor de regelmaat. De ontwikkeling van het kind wordt gevolgd, zodat getracht wordt om uit elk kind te halen wat er in zit, maar er wordt rekening mee gehouden dat het ene kind niveau 6 haalt, terwijl het andere kind gymnasium haalt.

De naam van de school heeft te maken met de christelijke identiteit. Het is de naam van een Poolse geestelijke die in Nederland is begraven. Vroeger gingen de leerlingen naar het graf van de geestelijke, maar de laatste jaren wordt er niets meer gedaan om de naam van de school te herdenken.

Identiteit aan de hand van foto's

Op de gevel staat aangegeven dat het om een christelijke basisschool gaat. De binnenspeelplaats is voorzien van een speelattractie. De hal is versierd met tekeningen en er zijn wat stoelen neergezet als een soort wachtruimte. In de hal bevindt zich ook een vitrinekast waar allerlei bekens en andere prijzen zijn uitgesteld. De lokalen zijn voorzien van tekeningen en andere creatieve werkjes van de leerlingen. Sommige ramen hebben een tekening. De school heeft een apart computerlokaal, maar ook de gewone klaslokalen zijn voorzien van computers. Sommige lokalen hebben ook een digitaal schoolbord.

Openbare montessori

Identiteit en doel van de school:

Identiteit volgens de schoolgids: de identiteit van de school is zowel een openbare als een montessorischool. De school biedt een omgeving waar kinderen zich veilig kunnen voelen en waar kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. De kinderen leren respectvol met anderen om te gaan en zich te houden aan regels en gemaakte afspraken.

Identiteit omschreven door de schooldirecteur:

De school heet officieel een montessorischool en er wordt ook gewerkt met een aantal montessori-materialen. Sommige leerkrachten hebben ook een montessori-diploma. Eén van de kenmerken van montessori is dat leerlingen moeten kijken, tasten en voelen. Daarbij moet de leerkracht zijn of haar mond houden. De directeur is er echter principieel op tegen dat de leerkracht zijn of haar mond moet houden. Hij benadrukt dat juist in zijn wijk en juist met zijn leerlingen die een taalachterstand hebben, de leerkracht zoveel mogelijk moet uitleggen en instructies moet geven. Hij is daarom geen voorstaander van montessori-materialen waar leerlingen individueel aan het werk zijn.

De school heeft een peuterzaal en een voorschool. Het verschil tussen de peuterzaal en de voorschool is dat de peuterzaal geen Pabo-leidsters heeft die oog en oor hebben voor de cognitieve ontwikkeling van het kind, terwijl dit wel het geval is bij de voorschool. De voorschool heeft een intensief programma, waarin gestructureerd gewerkt wordt met taalinstructies. Vanaf 4 jaar worden kinderen getoetst en de gegevens van deze toetsen worden bekeken en waar nodig wordt een handelingsplan opgesteld om de leerling zoveel mogelijk te helpen bij probleemvakken. Het effect van de handelingsplan kan goed worden gevolgd aan de hand van de toetsen.

De individuele leerling staat voorop en deze montessori-gedachte hanteert de directeur, maar er is geen individuele begeleiding, omdat niet elk kind uit de wijk waar de school staat dat aankan. Het gesprek met de schooldirecteur heeft in maart 2007 plaatsgevonden. In september 2007 heeft een ambtenaar van de dienst Onderwijs verteld dat in mei 2007 het besluit is genomen om de naam montessori te schrappen. Het was in feite alleen op papier een montessorischool, maar in de praktijk niet, aldus de ambtenaar.

De schooldirecteur benadrukt dat het belangrijkste kenmerk van de school de openbaarheid is. Hij haalt een slogan aan: “niet apart, maar samen”. Iedereen komt samen op de openbare school, ongeacht de godsdienst. Bij de school is echt elke leerling welkom. De directeur zegt dan ook dat hij formeel een leerling niet mag weigeren, vanwege het openbare karakter, terwijl de andere denominaties wel mogen weigeren. De directeur vindt zijn school naast openbaar dan ook tolerant. Hij neemt alle leerlingen aan, want bijzondere scholen zouden leerlingen met problemen kunnen weigeren. De bijzondere scholen zouden dan op basis van hun identiteit weigeren, terwijl er andere redenen zijn, zoals een moeilijke leerling. Deze moeilijke leerlingen zijn vooral terug te vinden in het openbaar onderwijs.

De drie kenmerken van identiteit die de school noemt zijn: samen doen, iedereen is welkom en aandacht en respect voor ieder individueel kind. Met samen doen legt de directeur uit dat hij dingen samen doet met leerlingen, ouders en leerkrachten. De naam van de school is vernoemd naar een prinses van het koninklijk huis. De naam montessori zal per 1 september 2008 niet meer worden gebruikt, omdat de school geen affiniteit meer heeft met het montessori-principe.

Identiteit aan de hand van foto's

Op de gevel van de school staat vermeld dat de school hier tijdelijk is gehuisvest in verband met een nieuwbouw. De school heeft naast de gebruikelijke schooldeur ook nog

een hek voor de schooldeur. De hal is vrij somber. In de hal worden briefjes opgehangen met activiteiten voor moeders. In de gangen staan een zandbak, een blokkenhoek en ander materiaal opgesteld waarmee kinderen bezig kunnen zijn. Op de gang en ook in de klaslokalen zijn tekeningen van de kinderen opgehangen.

Hindoeschool 1

Identiteit en doel van de school volgens de schoolgids:.

In de schoolgids wordt de hoge kwaliteit van het onderwijs een paar keer genoemd met betrekking tot het unieke van een kind, met betrekking tot het kiezen van leermethoden en met betrekking tot het toetsen van leerlingen.

Identiteit omschreven door de schooldirecteur

De identiteit is de meerwaarde van deze school. Het hindoeïsme zit in het lesprogramma. De school vindt het belangrijk dat de leerlingen goede kennis hebben van de hindoe-religie en -cultuur. De leerlingen worden wel opgevoed voor deze maatschappij. Dat betekent dat de school ook aandacht schenkt aan de overige godsdiensten en culturen, maar meer als een soort kennisoverdracht. Er wordt echter niet aangegeven dat het hindoeïsme beter is dan een andere godsdienst. De school leert dat de kinderen respect moeten hebben voor elkaar en anderen. De leerlingen van deze school zijn reeds aangepast. Ze zijn niet typisch allochtoons, wel qua uiterlijk, maar in hun gedrag zijn ze aangepast. Kinderen van vier jaar, die voor het eerst naar school gaan, hebben geen problemen met het Nederlands. Het is eigenlijk zo dat ze hun eigen moedertaal slechter beheersen. Toch heeft de school een voorschool voor peuters, zodat zij hun woordenschat kunnen vergroten. Een andere missie van deze school is maximale prestatie. Kinderen worden gestimuleerd om goed te presteren. Ze krijgen de kans om zich te bewijzen. De directeurs vatten identiteit in de volgende drie kernwoorden samen: respect (voor de medemens ongeacht huidskleur en religie), zelfkennis (kennis van de eigen identiteit ter bevordering van de integratie), en om het optimale uit alle leerlingen te halen. De naam van de school is bewust gekozen, omdat, zoals in de schoolgids ook is vermeld, alle hindoes van alle gezindten welkom zijn.

Identiteit aan de hand van foto's

Op de gevel van de school wordt duidelijk gemaakt om wat voor school het gaat. Het schoolplein is groot en er staan lijnen op de grond getekend. Deze zorgen er voor dat de kinderen per groep in hun vak gaan staan, zodat ze per groep geordend naar binnen kunnen gaan. De hal is uitbundig versierd met tekeningen, kerstverlichting en hindoe-beelden. Bij de hindoebeelden brandt het hele jaar door kerstverlichting. De lokalen zijn versierd met plaatjes van hindoegoden, tekeningen en plantjes.

Hindoeschool 2

De identiteit en doel van de school zoals in de schoolgids vermeldt

De school helpt leerlingen om hun eigen culturele identiteit te ontwikkelen en leert deze als waardevol te ervaren. Deze levenshouding moedigt aan tot succesvolle deelname in de Nederlandse multiculturele maatschappij, waarbij respect en tolerantie tegenover andere culturen centraal staat. Het doel van de school zoals in de schoolgids vermeldt,

is het actief opstellen om onderwijsachterstanden als gevolg van sociaal culturele omstandigheden op te heffen.

Identiteit omschreven door de directeur

De directeur vertelt dat de school twee belangrijke identiteiten heeft, namelijk het hindoeïsme en kwalitatief goed onderwijs leveren. De school is apart en bijzonder door de speciale manier van aankleding van het gebouw met hindoeïstische symbolen. De directeur vindt de school een liberale school die open staat voor iedereen die affiniteit heeft met het hindoeïsme. De schooldirecteur geeft in drie woorden de belangrijkste identiteit weer: Hindoe-identiteit, Hindi-onderwijs en ouderbetrokkenheid. De naam van de school is vernoemd naar één van de hindoegoden. Door de naam van de god is ten eerste duidelijk dat het om een hindoeshool gaat en ten tweede is het voor insiders van de hindoegemeenschap eveneens duidelijk dat het om een school gaat met de stroming die beelden en goden vereert.

Identiteit school aan de hand van foto's

Dit is een nieuw schoolgebouw met twee negenkleurige zuilen die de negen incarnaties van een hindoegod moeten voorstellen. In verband met het busvervoer voor de leerlingen zijn er speciale parkeervakken voor de bussen. In de hal staat een beeld van Mahatma Gandhi met een vlag van India in zijn hand. Daarnaast staan in de geelkleurig geverfde hal de hindoebelden opgesteld. De school heeft naast de gebruikelijke beelden de negen incarnaties van een bepaalde godheid op een aparte manier verwerkt, bijvoorbeeld in de vorm van een lamp in de hal, een beeld met een vriendelijk gezicht en op het schoolplein een langwerpig kunstvoorwerp. De gangen zijn gekleurd: blauwe muren, gele vloeren. Op de gangen staan ook veel grote planten en er hangen eveneens tekeningen van de kinderen en hindoesymbolen. De klassen zijn uitbundig versierd met tekeningen, werkjes van de kinderen en hindoepaten.

Islamitische school

Identiteit en doel volgens de schoolgids

De school omschrijft zich als een gewone Nederlandse basisschool, gebaseerd op islamitische levensbeschouwelijke grondslag met islamitische uitgangspunten en doelstellingen. De doelstelling van de school is dat zij kinderen via het onderwijs moet voorbereiden en in staat moet stellen tot volwaardig functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving, met de nadruk dit te doen vanuit de eigen levensbeschouwelijke en culturele achtergrond. De school wil, samen met de ouders, de basis leggen voor de moslimburgers van de Nederlandse samenleving. Daarom probeert de school een sfeer te scheppen waarin kinderen zich veilig en geaccepteerd voelen. De school ontleent haar voornaamste identiteit aan de religie. Het schoolrooster is zodanig ingericht dat de school vrijdagmiddag vrij is om ouders de gelegenheid te bieden samen met hun kinderen de moskee te bezoeken.

Identiteit zoals de schooldirecteur het verwoordt

De directeur geeft aan dat één van de belangrijkste kenmerken van de school is dat de isla-

mitische grondslag is gekoppeld aan het Nederlandse curriculum voor het primair onderwijs. Een ander belangrijk kenmerk is het hebben van een hoge ambitie qua kwaliteit om minimaal op het landelijk gemiddelde terecht te komen. Op zich is de school een gewone school, zoals een protestants-christelijke of een katholieke school, maar dat wordt niet door iedereen erkend. Het is nu veel moeilijker om een islamitische school op te richten. De richtlijnen zijn verscherpt. Als school letten wij op de veiligheid. De godsdienstlessen zijn in het Nederlands, de Koranverzen worden wel in het Arabisch opgezegd, maar worden gevolgd door een Nederlandse vertaling. De school gaat niet uit van de Hafistische methode, waarbij de Koranverzen uit het hoofd moeten worden opgezegd. De godsdienstlessen blijven niet steken op het kennisniveau, maar er wordt veel aandacht besteed aan het belevingsniveau. De school heeft op eigen initiatief de inspecteur van onderwijs uitgenodigd om de godsdienstlessen bij te wonen. De conclusie van de schoolinspecteur is dat de godsdienstlessen niet strijdig zijn met de sociale cohesie in Nederland. De meisjes en ook de vrouwelijke docenten zijn niet verplicht om een hoofddoek te dragen. Het eten van allerlei vleeswaren door autochtone docenten is hier ook geen probleem. Wel wordt er een soort terughoudendheid gevraagd. Het meest wezenlijke kenmerk van de school is de islam van de middenweg, uitgaande van de soennitische islam met daarbij de vier erkende rechtsscholen. De identiteit wordt door de directeur in drie woorden als volgt weergegeven: islam, Nederlands curriculum, hoog kwaliteitsstreven. De naam van de school is bewust gekozen en is een verwijzing naar een islamitische profeet.

Identiteit aan de hand van foto's

De school is vanwege nieuwbouw tijdelijk gehuisvest in containers. Aan de buitenkant staat geen naambord. In de hal hangen er briefjes voor ouders met mededelingen. De gangen zijn uitbundig versierd met tekeningen van kinderen. Op de meeste tekeningen staan bloemen of dieren, zoals eenden of vlinders. Sommige lokalen hebben ook plantjes. Op de ramen zijn verftekeningen aangebracht.

In onderstaande tabel worden de zes scholen aan de hand van hun identiteit kort samengevat.

Tabel 6.1: Identiteit onderzochte scholen.

Scholen	Identiteit volgens de schoolgids/website	Identiteit volgens de schooldirecteur	Identiteit aan de hand van foto's
School 1	Kunstmagneetschool, waarbij creativiteit sterk wordt benadrukt	. het kind staat centraal; 'proeftuin voor het leven': kinderen moeten leren over het leven, over successen en teleurstellingen	De hal, de klassen en de gangen zijn uitbundig versierd met tekeningen, knutselwerkjes en andere creatieve zaken van leerlingen
School 2	Christelijke uitgangspunten; leerlingen moeten respect hebben voor elkaar hoe groot of klein zij zijn;	goede sfeer; meer uit kinderen halen (ontwikkeling); regels	De school is aan de binnenkant versierd met tekeningen en andere knutselwerkjes van de leerlingen.
School 3	Openbaar en montessori ; Kinderen moeten zich op school veilig voelen en waar kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen	De school is niet helemaal ingericht volgens de montessori-gedachte. De leerkracht moet op deze school juist veel praten en uitlegen; niet apart, maar samen doen. Samen met ouders, leerlingen en leerkrachten	De gang wordt ook gebruikt om te spelen. Er staat een zandbak en een blokkenhoek. De school is opgefleurd met tekeningen en andere creatieve uitingen van de leerlingen.
School 4	Hindoeïstische opvatting volgens de Karmavadische filosofie; hoge resultaten van leerlingen; oudervriendelijke omgeving	De leerlingen moeten een goede kennis van de religie en cultuur hebben; Respect voor elkaar en anderen; goed presteren	De hal, de gangen en klassen zijn versierd met tekeningen, hindoegodenplaatjes en andere creatieve uitingen. In de hal staan een aantal beelden van hindoegoden

School 5	Helpt leerlingen om hun eigen culturele identiteit te ontwikkelen en deze als waardevol te ervaren; Succesvolle deelname in de Nederlandse multiculturele maatschappij, waarbij respect en tolerantie tegenover andere culturen centraal staat	Hindoeïsme; kwalitatief goed onderwijs; Liberale school die openstaat voor iedereen die affiniteit heeft met het hindoeïsme; Ouderbetrokkenheid	Een nieuw schoolgebouw. In de hal staan beelden van hindoe goden en een beeld van Mahatma Gandhi met een Indiaas vlaggetje in zijn hand; De gangen zijn gekleurd. (er zijn blauwe muren en gele vloeren). In de klassen en op de gangen zijn planten, tekeningen en ander knutselwerkjes van de leerlingen.
School 6	Een gewone Nederlandse school, gebaseerd op islamitische levensbeschouwelijke grondslag met islamitische uitgangspunten en doelstellingen; Kinderen via het onderwijs voorbereiden tot volwaardig functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving met de nadruk dit te doen vanuit de eigen levensbeschouwelijke en culturele achtergrond. Kinderen via het onderwijs voorbereiden tot volwaardig functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving met de nadruk dit te doen vanuit de eigen levensbeschouwelijke en culturele achtergrond.	Islamitische grondslag is gekoppeld aan het Nederlandse curriculum voor het primair onderwijs; Uitgangspunt is de islam van de middenweg, uitgaande van de soennitische islam met daarbij de vier erkende rechtsscholen; Hoog kwaliteitsstreven	Vanwege nieuwbouw is de school tijdelijk gehuisvest in containers. Op de buitengevel is geen naambord bevestigd. De gangen en klaslokalen zijn uitbundig versierd met tekeningen. Sommige lokalen hebben ook plantjes.

Uit figuur 6.1 komt naar voren dat scholen wat betreft hun identiteit van elkaar verschillen. Daarnaast zijn er ook verschillen wat identiteit betreft, zoals dat in de schoolgids

staat vermeld en wat de directeur in het persoonlijk gesprek over identiteit vermeld. De schooldirecteuren hebben een bredere opvatting over identiteit. De foto's van de scholen laten weinig verschil zien, met uitzondering van de twee hindoescholen. De twee hindoescholen hebben in de aankleding van de school hindoebeelden en plaatjes van hindoescholen. De islamitische school is niet aangekleed met islamitische tekens of iets dergelijks. In de schoolgids en op de website staat vermeld dat het een montessorischool is, terwijl het in de praktijk niet in de organisatie en ook niet in het pedagogisch-onderwijskundig materiaal naar voren komt. De directeur van de openbare montessorischool heeft er speciaal voor gekozen om geen montessorischool te zijn, omdat hij vindt dat zijn leerlingen met een leerachterstand op het gebied van taal niet zelfstandig kunnen werken volgens de montessori-principes. Hij vindt dat de groepsleerkracht aan de hele klas instructies moet geven en moet kunnen nagaan of iedereen de instructies heeft begrepen.

6.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk staan vier identiteitsfactoren centraal, te weten religie, ouders, selectie leerkrachten en normen en waarden. Aan de hand van deze vier identiteitsindicatoren zijn de zes scholen beoordeeld op hun identiteit. Bij religie scoren de bijzondere scholen uiterst positief, wat niet verwonderlijk is. Bij het onderdeel ouders vinden de schooldirecteuren de ouderbetrokkenheid belangrijk, maar de ouders zelf vinden de algemene betrokkenheid niet zo belangrijk. De hindoescholen geven aan dat de ouderbetrokkenheid bij hun kind als zeer belangrijk wordt ervaren, maar de betrokkenheid bij het algemeen schoolbeleid is geringer. Alle zes scholen hanteren een streng selectiebeleid ten aanzien van het werven van groepsleerkrachten. De schooldirecteuren zijn zich bewust van het feit dat leerkrachten de identiteit van een school uitdragen. Alle zes scholen hebben een positieve score op het onderdeel normen en waarden.

Identiteit is echter breder dan deze vier indicatoren en voor dit onderzoek zijn de volgende vier indicatoren erbij betrokken: de pedagogisch-onderwijskundige methode, de organisatie van scholen, integratie en identiteit volgens het zelfbeeld van scholen. Scholen zijn vrij om via hun eigen pedagogisch-onderwijskundige methode onderwijs te geven. De bijzondere scholen maken hiervan geen gebruik. Zij screenen de boeken niet op onderdelen die niet met hun identiteit zouden stroken. De islamitische school gaat als oplossing voor een verhaal of een plaatje wat niet helemaal zou stroken met de visie van de islam, er met de leerlingen over praten en onderwijst dat de islam over dat onderdeel een afwijkende visie heeft.

De twee openbare scholen hebben per 1 januari 2008 een andere bestuursvorm gekregen. De wethouder Onderwijs heeft voor het openbaar onderwijs een stichtingsvorm gekozen, waarbij hij enkele specifieke onderwerpen op hoofdlijnen aanstuurt. De bijzondere scholen kennen een bestuur. De christelijke school en de twee hindoescholen kennen een vrij stabiel bestuur. De islamitische school heeft in het verleden vrij frequent bestuurswisselingen gekend. Ten tijde van het onderzoek is het zittende bestuur drie

jaar functioneel en hebben er geen bestuurswisselingen plaats gevonden. De directeur van de islamitische school is sinds drie jaar directeur op die school. De overheid heeft integratie aan scholen opgelegd om leerlingen voor te bereiden op een multiculturele samenleving. De zes scholen vullen integratie op hun manier in.

Vervolgens is een paragraaf gewijd aan het zelfbeeld van scholen betreffende hun identiteit. Voor het verkrijgen van een goed beeld zijn schoolgids/website, interviews met schooldirecteuren en identiteit aan de hand van beeldmateriaal (foto's) vastgelegd. Elke school geeft op haar eigen manier invulling aan identiteit. Bij de openbare montessorischool is een hiaat gevonden tussen de identiteit neergezet in de schoolgids en op de website en de uitvoering van identiteit in de organisatie en in de pedagogische-onderwijskundige methode.

De wethouder Onderwijs van de gemeente Den Haag heeft vervolgens beoordeeld dat de school zich niet meer als montessorischool mag presenteren.

Naast de vier identiteitsindicatoren en vier thema's waarop de scholen met betrekking tot hun identiteit zijn beoordeeld, zijn een aantal onderdelen ter sprake gekomen. Deze zijn: leraren hebben leren gestimuleerd, er werd op school opgetreden tegen pesten, de regels op school verschilden met de regels thuis, de leerkrachten leren kinderen zich in anderen te verplaatsen, de leerkrachten leren kinderen rekening te houden met elkaar, de basisschool heeft de leerlingen vertrouwen gegeven in het eigen kunnen en er zijn na schooltijd leuke dingen gedaan, zoals muziek, dans en sport.

Over deze genoemde onderwerpen kan over het algemeen gezegd worden dat alle zes scholen in meer of mindere mate aandacht aan deze onderwerpen besteden. Het anti-pestbeleid wordt door de lokale overheid gesteund en wordt als een project aan scholen aangeboden om uit te voeren. De scholen staan daar welwillend tegenover. Bijna alle scholen bieden de leerlingen cursussen tijdens of na schooltijd om de vrije tijd zinvol in te richten.

Kwaliteit en identiteit in de ogen van oud-leerlingen

7 Kwaliteit en identiteit in de ogen van oud-leerlingen

In de vorige hoofdstukken is kwaliteit vanuit het perspectief van de scholen bekeken. In hoofdstuk vier zijn de zes scholen op het aspect kwaliteit beoordeeld aan de hand van het vijf-factorenmodel dat in de literatuur is gevonden. Naast dit vijf-factorenmodel zijn eveneens in de literatuur een aantal identiteitsindicatoren gevonden. Het vijf-factorenmodel en de identiteitsindicatoren geven zowel de kwaliteit van het proces als de output van scholen weer. In dit hoofdstuk wordt de kwaliteit vanuit het perspectief van oud-leerlingen weergegeven.

Oud-leerlingen zijn in onderzoeken vaak onderbelicht, hoewel ze de input, proces als de output van scholen bepalen. Zij maken de school en de schoolse aspecten in al haar facetten mee en kunnen daardoor de kwaliteit van scholen beter beoordelen. Oud-leerlingen hebben de basisschool verlaten en hebben via het vervolgonderwijs een soort vergelijk kunnen maken en bovendien kunnen zij op een afstand hun basisschool beter beoordelen. Hun verhaal en hun waardering van de basisschool zal zoveel mogelijk in eigen bewoordingen worden weergegeven om een duidelijk beeld te krijgen van de reacties van oud-leerlingen over hun basisschool. In het literatuuronderzoek zijn geen kwaliteitskenmerken vanuit het perspectief van de oud-leerlingen gevonden. In het empirisch onderzoek zijn tijdens de enquête en tijdens de interviews vragen gesteld die de kwaliteit vanuit het perspectief van de oud-leerlingen kunnen weergeven. Eveneens zijn vragen gesteld over de achtergrond van de oud-leerlingen.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In paragraaf 7.1 worden de ervaringen van de oud-leerlingen weergegeven over hoe ze de basisschool hebben ervaren. Eveneens wordt in deze paragraaf de afkomst van de oud-leerlingen, de wijk waar ze wonen en de opleiding van de ouders weergegeven om een inzicht te krijgen in hun ouderlijk milieu. Vervolgens wordt weergegeven wat voor eindadvies zij hebben gekregen en/of ze het eindadvies hebben opgevolgd. Vervolgens is nagegaan of de oud-leerlingen nog steeds positief reageren op hun basisschool ook als het eindadvies later door het voortgezet onderwijs wordt gecorrigeerd naar een hoger type onderwijs. Verder is het interessant om te weten wat de school deed met sterke en zwakke leerlingen. In paragraaf 7.2 wordt de schoolkeuze van de oud-leerlingen toegelicht, waarbij de impressies van de oud-leerlingen zoveel mogelijk zijn weergegeven. De meeste oud-leerlingen zijn in Nederland geboren en kennen het onderwijssysteem beter dan hun ouders. Nagegaan wordt of de oud-leerlingen dezelfde schoolkeuze zouden maken als hun ouders toentertijd voor hen hebben gemaakt. In paragraaf 7.3 worden de toekomstplannen van de oud-leerlingen weergegeven in zoveel mogelijk hun eigen bewoordingen. Er wordt nagegaan of de basisschool het ambitieniveau van de oud-leerlingen heeft beïnvloed.

7.1 De basisschool volgens de oud-leerlingen

Oud-leerlingen hebben reeds enige tijd geleden hun basisschool verlaten en kunnen vanaf een afstand hun basisschool beter beoordelen. Zij kunnen eveneens een vergelijk-

king maken tussen twee typen scholen, de basisschool en het voortgezet onderwijs. Er zal worden nagegaan wat zij van hun eindadvies vonden die in groep acht hun vervolgonderwijs heeft bepaald. Vervolgens worden de oud-leerlingen bevraagd hoe tevreden ze zijn geweest met het eindadvies van de basisschool en/of ze dit eindadvies ook daadwerkelijk hebben opgevolgd. Eveneens zal worden nagegaan of dit eindadvies van invloed is op hun toekomstige carrière. Vervolgens worden ook vragen gesteld aan de oud-leerlingen over hun beleving van de regels op school, het leren over andere godsdiensten dan het Hindoeïsme en over andere culturen. Vervolgens zijn er ook enkele vragen gesteld over het zich inleven in een ander en de mate van ontplooiingskansen die de basisschool zou hebben aangeboden.

Etnische afkomst leerlingen die meegedaan hebben met de enquête

Bij etnische afkomst blijkt dat alleen bij de openbare school autochtone leerlingen in de meerderheid zijn. Deze openbare school is een gemengde school met 60% autochtone leerlingen in een achterstandswijk, namelijk Transvaal. Bij de christelijke school is de populatie Nederlandse afkomst gelijk aan een allochtone afkomst volgens de enquête. Bij het controleren in de schoolgids van de christelijke school en op de website van de inspectie van onderwijs blijkt dat de schoolpopulatie van de christelijke school uit 90% allochtone leerlingen bestaat. Bij hindoeschool 1 is de populatie leerlingen van Hindostaanse afkomst de grootste groep, met een heel klein percentage (1%) andere allochtonen. Zij hebben geen kinderen met een Nederlandse afkomst. Hindoeschool 2 heeft uitsluitend Surinaams/Hindostaanse leerlingen. De islamitische school heeft als grootste populatie leerlingen van Marokkaanse afkomst, gevolgd door een heel klein percentage leerlingen van Turkse afkomst en andere allochtonen. De islamitische school heeft eveneens geen enkele leerling van autochtone afkomst. Ook heeft de islamitische school geen leerlingen van Surinaams/Hindostaanse afkomst met een moslimachtergrond. De openbare montessorischool heeft als grootste populatie leerlingen van Turkse afkomst, maar daarnaast heeft zij in vergelijking met de andere vijf scholen de meeste variëteit qua etniciteit van leerlingen.

Opleiding vader

Het is opvallend dat de categorie 'weet niet' veelvuldig is aangekruist bij de opleiding die vaders van oud-leerlingen hebben genoten. Vaders vertellen waarschijnlijk niet aan hun kinderen wat voor soort opleiding ze hebben genoten. Verder blijkt uit de tabel dat de opleiding van de vaders verspreid is over de scholen van lagere school tot de universiteit. Ook enkele allochtone ouders met een VWO/HBO/universitaire opleiding hebben hun kinderen op de hindoe- en moslimscholen geplaatst. Uit het rapport van de onderwijsinspectie komt eveneens naar voren dat hindoe- en moslimscholen onder andere ouders met een hoge opleiding hebben. Voorzichtig kan geconcludeerd worden dat sommige hoog opgeleide allochtone ouders bewust voor een hindoe- of een islamitische school kiezen. Vanuit de literatuur is bekend dat Hindoestaanse en moslimouders een 'eigen' school kiezen voor hun kinderen vanwege de kwaliteit en de identiteit van de school (Versloot, 1990; van der Wouw, 1994).

Opleiding moeder

Bij de opleiding van de moeder is ook de categorie ‘weet niet’ het vaakst aangegeven. Verder is ook bij de moeders een variëteit van opleidingen van lagere school tot de universiteit. Ook bij de opleiding van de moeders blijkt dat enkele ondervraagde moeders van de leerlingen van hindoe- en moslimscholen een hogere opleiding hebben dan de moeders van de twee openbare scholen en de christelijke school.

Schoolkeuze ouders

Aan de ouders van oud-leerlingen van de zes scholen is gevraagd waarom zij voor de basisschool van hun kind hebben gekozen. Het blijkt dat de lager opgeleide ouders gekozen hebben voor de school om de hoek, terwijl hoog opgeleide ouders bewust kiezen voor een school die desnoods verder weg ligt dan hun huis, zoals de ouders van de leerlingen van de twee hindoescholen, de islamitische school en de openbare school. Verder is het opvallend dat allochtone ouders bewust voor de christelijke school hebben gekozen en niet voor de islamitische school die op vijf minuten loopafstand van elkaar zijn verwijderd. Bij doorvragen naar de schoolkeuze geven de allochtone ouders waarvan de kinderen op de christelijke school zitten, aan dat ze veel waarde hechten aan hun eigen godsdienst, maar dat ze vinden dat hun kinderen ook kennis mogen ontvangen over andere godsdiensten.

Wonen/wijken

Het grootste gedeelte van de ondervraagde oud-leerlingen woont in de Schilderswijk of Transvaal. Dit is op zich niet verwonderlijk, omdat de ondervraagde scholen in de wijken Schilderswijk en Transvaal staan. Echter, een aantal leerlingen komt uit andere wijken naar de twee hindoescholen, de islamitische school en de openbare scholen. Dit is vooral het geval bij de hindoe- en moslimscholen die busvervoer hebben voor hun leerlingen om de leerlingen zonodig uit andere wijken op te halen. Toch blijkt ook hier dat de meeste leerlingen van hindoe- en moslimscholen uit Schilderswijk/Transvaal afkomstig te zijn. Bij de openbare school is het opvallend dat zij eveneens leerlingen hebben uit andere wijken van Den Haag dan de Schilderswijk of Transvaal. Dit is zeer bijzonder, omdat zij niet over eigen bussen beschikken. Bij navraag blijkt dat ouders, met name autochtone ouders uit andere wijken voor de identiteit (kunstmagneetschool) van de school kiezen. Van de openbare montessorischool is de grootste groep leerlingen wel afkomstig uit de Schilderswijk, alwaar de school zich ook bevindt. Ook bij de christelijke school zijn de meeste leerlingen afkomstig uit de omgeving van de school. Uit het bovenstaande blijkt dat de ouders van de openbare montessorischool en de christelijke school deze voor hun kinderen hebben uitgezocht, omdat ze dichtbij huis waren.

Advies basisschool

Bij de twee hindoescholen gaan de meeste leerlingen naar het Havo/VWO, maar bij de tweede hindoeschool wordt een even grote groep leerlingen doorverwezen naar de Gemengde Theoretische Leerweg/Havo. In vergelijking tussen de eerste en de tweede hindoeschool worden er minder leerlingen verwezen naar het VMBO. Bij de tweede hindoeschool wordt een even grote groep leerlingen verwezen naar het VMBO als naar

Havo/VWO. De adviezen van de islamitische school verschillen niet veel ten opzichte van de christelijke school. De islamitische school verwijst in vergelijking met de openbare school eenzelfde aantal leerlingen door naar het Havo/VWO en naar het VMBO. De openbare montessorischool heeft minder leerlingen doorverwezen naar het Havo/VWO en meer leerlingen naar de verschillende vormen van VMBO. De christelijke school heeft de grootste groep leerlingen verwezen naar het VMBO, namelijk naar de Gemengde Theoretische leerweg. Deze verwijzing is op zich niet extreem, want de islamitische school en de openbare, montessorischool hebben een ongeveer vergelijkbare groep eveneens verwezen naar deze vorm van het VMBO.

Tabel 7.1: Het advies van de basisscholen.

Leerling van basisschool	schooladvies van basisschool			
	Basis Beroepsgerichte Leerweg	Kader Beroeps Gerichte Leerweg	Basis- en Kader Beroeps Gerichte Leerweg	Gemengde Theoretische Leerweg
hindoeschool 1	0	7	3	24
islamitische school	9	24	5	19
christelijke school	13	13	20	40
openbare school	11	21	0	16
openbare montessorischool	14	23	5	28
hindoeschool 2	11	11	11	11

Gemengde Theoretische Leerweg/ Havo/VWO	Havo/ VWO	Anders	Totaal
7	41	14	100
5	19	10	100
0	7	0	100
11	21	11	100
0	14	0	100
0	26	4	100

De onderwijsinspectie geeft in haar rapport (2003/2004) aan dat de twee hindoescholen goed presteren en dat het niveau van de leerlingen eveneens goed is gelet op de leerlingenpopulatie. De onderwijsinspectie heeft dit vastgesteld op basis van gegevens van de Entreetoets van groep 7 en de toetsen van het leerlingvolgsysteem van de groepen 7 en 8 voor begrijpend lezen en rekenen/wiskunde. De twee openbare scholen, de christelijke school en de islamitische school presteren eveneens goed gelet op de leerlingen-

populatie . De openbare school met 60% autochtone leerlingen heeft zelfs een hogere score dan het landelijk gemiddelde.

Overeenkomst Cito-score met advies basisschool

In groep acht van de basisschool krijgen de leerlingen een resultaat van de Cito-eindtoets. De groepsleerkracht geeft op basis van de resultaten van meerdere leerjaren een advies over het te volgen voortgezet onderwijs. Het Cito-resultaat en het advies van de groepsleerkracht/school hoeft niet hetzelfde te zijn. In een interview gaf een allochtone leerlinge aan dat zij bij de Cito-eindtoets de score Havo had gekregen. Echter, het eindadvies van de school was Theoretische leerweg/Havo, omdat het meisje te druk was. De ouders van het meisje hebben het advies van de school opgevolgd, omdat de school en dus ook het advies van de school als gezaghebbend is ervaren. Uiteindelijk is de leerlinge door het voortgezet onderwijs reeds in de brugklas doorverwezen naar het Havo, omdat zij voldeed aan de eisen van een Havist.

Uit de interviews is niet naar voren gekomen of allochtone ouders vaker het advies van de school hebben opgevolgd dan autochtone ouders. Over het algemeen zijn zowel allochtone ouders en leerlingen als autochtone ouders en leerlingen even tevreden of ontevreden over het advies van de school. De hindoe- en islamitische ouders zijn het meest tevreden over het advies van de school. Dit beeld komt overeen met de in de literatuur gevonden bevindingen dat allochtone ouders ‘eigen’ scholen zijn begonnen door onvrede over de kwaliteit van het regulier onderwijs met betrekking tot hun kinderen.

Cito-advies zelfde als basisschool advies

Het advies van de basisschool is niet in alle gevallen opgevolgd. Bij de twee hindoescholen en de christelijke school is vaker het advies van de school opgevolgd. In de interviews is naar voren gekomen dat de leerlingen een lager of een hoger advies hebben gekregen en dat zij na het eerste leerjaar alsnog van schooltype konden veranderen.

Tabel 7.2: Cito-advies van de onderzochte scholen.

Leerling van basisschool	Cito-advies zelfde als basisschool advies (in %)		totaal
	ja	nee	
hindoeschool 1	70	30	100
islamitische school	55	45	100
christelijke school	73	27	100
openbare school	53	47	100
openbare montessorischool	58	42	100
hindoeschool 2	66	34	100

Enkele ondervraagde respondenten geven aan dat het meestal hun eigen schuld is geweest dat het advies later op het voortgezet onderwijs gewijzigd moest worden. Zij geven aan dat ze op de basisschool niet serieus genoeg waren en dat ze geen zin hadden om te leren. Pas op het voortgezet onderwijs werd leren serieus genomen. Bij de interviews met sommige respondenten is naar voren gekomen dat het advies van de meisjes op het voortgezet onderwijs, na de brugklas, naar een hoger type onderwijs is gecorrigeerd en dit geldt ook voor enkele jongens. Er zijn echter ook enkele jongens, van wie het advies van de basisschool naar een lager onderwijstype is gecorrigeerd, omdat ze in het voortgezet onderwijs geen zin hadden om te leren.

Het eindadvies kwam overeen met mijn capaciteiten

De leerlingen zijn bij hindoeschool 1, hindoeschool 2, de islamitische school, de christelijke school en de openbare montessorischool het over het algemeen eens tot zeer eens over het eindadvies van de school in relatie met hun capaciteiten.

Tabel: 7.3: Overeenstemming eindadvies en capaciteiten.

leerling van basisschool	eind-advies kwam overeen met mijn capaciteiten (in %)				
	Ze Eens	Eens	Oneens	Ze Oneens	Totaal
hindoeschool 1	25	53	11	4	100
islamitische school	9	59	18	14	100
christelijke school	7	60	26	7	100
openbare school	16	26	47	11	100
openbare montessorischool	9	59	18	14	100
hindoeschool 2	10	50	32	8	100

Bij de openbare school is de groep leerlingen het vaker oneens dan eens over het advies in relatie met hun capaciteiten. Toch blijkt uit de interviews dat ook de leerlingen van de hindoescholen alsmede de leerlingen van de islamitische school het ook niet altijd eens zijn met het advies van de basisschool. Leerlingen van de openbare montessorischool die een lage score hebben op de Cito-resultaten en een laag advies krijgen van hun school blijken tevreden tot zeer tevreden te zijn over het advies. Uit de interviews blijkt ook dat zij de resultaten van de Cito-eindtoets en het advies van de school als hun eigen verdiende capaciteit zien.

Beeld van Cito-toets

Van alle zes scholen zijn de leerlingen het eens over de eigen capaciteit die door de Cito-toets is weergegeven. De oud-leerlingen hebben vertrouwen in de resultaten van de Cito-eindtoets en eveneens in de school over het eindadvies. 48 oud-leerlingen van de 144 zijn het oneens tot zeer oneens over de Cito-eindtoets. Bij het interviewen van deze respondenten is naar voren gekomen dat ze op de dag van de Cito-toets heel ner-

veus waren, dat er een gespannen sfeer heerste en dat ze daarom niet de juiste resultaten konden behalen.

Soort onderwijs gevolgd na de basisschool

De twee hindoescholen zijn in vergelijking met de andere vier basisscholen een grote groep leerlingen naar het Havo/VWO gegaan. Uit de schoolgids blijkt eveneens dat de leerlingen van de twee hindoescholen voornamelijk naar Havo en VWO gaan. De tweede hindoeschool staat in de schoolgids dat er elk jaar leerlingen zijn die nul fouten maken bij de Cito-eindtoets.

Tabel 7.4: Vervolgonderwijs.

leerling van basisschool	welk onderwijs gevolgd na basisschool				Totaal
	VMBO	HAVO	VWO	Anders	
hindoeschool 1	54	25	18	3	100
islamitische school	67	19	14	0	100
christelijke school	86	7	7	0	100
openbare school	58	26	11	5	100
openbare montessorischool	68	18	9	5	100
hindoeschool 2	62	24	11	3	100

Bij de islamitische school blijkt uit de bovengenoemde tabel dat zij leerlingen naar het Havo/VWO verwijzen en volgens de schoolgids blijkt dit ook het geval te zijn. De gegevens van de twee openbare scholen en de christelijke school komen ongeveer overeen met de resultaten zoals vermeld door de directeur en de schoolgids. Het rapport van de onderwijsinspectie beaamt dat de prestaties van de twee hindoescholen uitzonderlijk goed zijn en dat de islamitische school, nu de kinderziekten zijn overwonnen, naar verwachting eveneens goed zal presteren. De openbare school presteert vrij goed in vergelijking met landelijke gegevens. De zes scholen voldoen aan de norm om leerlingen minder naar het speciaal onderwijs te verwijzen en hen met extra hulp te begeleiden. Over het algemeen hebben zij leerlingen in groep acht die niet het niveau van groep zes kunnen halen. Deze leerlingen doen wel mee met de Cito-eindtoets.

Vervolgopleiding na het voortgezet onderwijs

Leerlingen van de hindoescholen hebben als vervolgonderwijs voor het HBO gekozen. Bij de andere vier scholen zijn de meeste leerlingen naar het MBO gegaan. Uit de interviews met de oud-leerlingen blijkt dat zij behoorlijk ambitieus zijn. Dit komt enigszins door de school, maar ook door hun ouders zoals zij dat aangeven. Ondanks of juist omdat de ouders zelf alleen lager onderwijs hebben genoten, stimuleren zij hun kinderen om via het onderwijs een hogere onderwijsgraad te bereiken dan zijzelf hebben kunnen behalen. In de interviews is vaak naar voren gekomen dat zij willen dat hun kinderen beroepen uitoefenen die een bepaalde status hebben, zoals arts, advocaat, leerkracht of ambtenaar. Allochtone ouders zijn naar Nederland gekomen om het beter te hebben dan

in hun land van herkomst en via de studie van hun kinderen wordt een opwaartse mobiliteit bereikt. De leerlingen die VMBO hebben gehaald hebben tevens aangegeven dat ze naar het MBO willen, vervolgens naar het HBO en misschien mogelijk naar de universiteit. De meeste ondervraagde allochtone leerlingen geven aan dat zij doorleren voor hun ouders of familie. Bij allochtone leerlingen bepalen ouders mede de schoolkeuze en de carrière van hun kind. Autochtone leerlingen geven aan dat zij zelfstandig over hun schoolkeuze kunnen beslissen en over het beroep dat zij later willen uitoefenen.

Blijven zitten

De onderwijsinspectie geeft in haar rapporten aan dat de zes basisscholen niet boven het landelijk gemiddelde scoren wat het zittenblijven betreft. In het voortgezet onderwijs zijn van de zes onderzochte scholen de leerlingen van de tweede hindoeschool het meest blijven zitten. De andere vijf scholen hebben minder leerlingen die in het voortgezet onderwijs zijn blijven zitten.

Baan (geen bijbaan)

De meeste leerlingen volgen een opleiding. Slechts een klein gedeelte heeft een baan. Dit laatste is echter geen baan te noemen, maar een bijbaan, aangezien de leerlingen de vraag niet goed hebben begrepen. Het gaat om een baan als vakkenvuller voor een paar uur of verkoopster voor een paar uur per week. Ter controle om na te gaan of het antwoord juist gegeven is, is gekeken of de leerlingen nog steeds op school zitten. Dit blijkt bij alle enquêterespondenten het geval te zijn. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het dus om bijbanen gaat. Dat de respondenten geen baan hebben komt overeen met hun hoge ambitie om door te leren en een HBO of een universitair diploma te behalen.

School heeft talent helpen ontwikkelen

Hindoeschool 1 heeft aan achtste groepers op de zaterdagochtend extra lessen gegeven om zich beter voor te bereiden op de Cito-eindtoets. Bij de tweede hindoeschool zijn de meeste leerlingen het oneens over de stelling dat de school mede heeft geholpen om hun talent te helpen ontwikkelen.

Tabel 7.5: Talent ontwikkelen door school.

leerling van basisschool	school helpt talent ontwikkelen (in %)				Totaal
	Zeer Eens	Eens	Oneens	Zeer Oneens	
hindoeschool 1	10	59	21	10	100
islamitische school	14	58	14	14	100
christelijke school	0	67	33	0	100
openbare school	11	68	21	0	100
openbare montessorischool	14	68	14	4	100
hindoeschool 2	16	37	45	2	100

Echter, bij de tweede hindoeschool is ook een grote groep leerlingen het er mee eens dat de school mede heeft geholpen om talent te laten ontwikkelen. Bij de andere vijf scholen zijn de meeste leerlingen het over het algemeen eens dat de school mede heeft geholpen om hun talent te ontwikkelen. Uit de interviews blijkt ook dat de leerlingen zeer tevreden zijn over hun basisschool en met name over de groepsleerkrachten vanwege hun uitleg en omdat ze de leerlingen bleven motiveren om vooral goed te presteren.

Extra stof aan sterke leerlingen

Bij de eerste hindoeschool blijkt dat de leraren over het algemeen geen extra stof hebben aangeboden aan sterke leerlingen. Bij de tweede hindoeschool wordt wel aan sterke leerlingen extra stof aangeboden. Bij de islamitische school is een bijna even grote groep leerlingen het eens of oneens dat sterke leerlingen extra leerstof kregen aangeboden. Bij de openbare school en de christelijke school krijgen sterke leerlingen eveneens extra leerstof.

Extra aandacht aan zwakke leerlingen

Alle zes de scholen scoren op dit onderdeel goed. Ze bieden extra leerstof aan aan de zwakke leerlingen. De onderwijsinspectie geeft aan dat de scholen door hun leerlingpopulatie met een leerlinggewicht van 1.9 alert zijn om zwakke kinderen via hulpprogramma's extra oefenstof aan te bieden. Een aantal oud-leerlingen heeft in de interviews aangegeven het als prettig te hebben ervaren dat de groepsleerkrachten niet moeilijk deden als een onderdeel niet goed was begrepen, maar dat ze extra tijd namen om het onderdeel nogmaals en vaak individueel met de zwakke leerling door te nemen. De onderwijsinspectie ziet er op toe dat scholen hun zwakke leerlingen via extra aandacht en extra programma's helpen.

Aandacht voor andere godsdiensten/culturen

Bij de tweede hindoeschool is een even grote groep leerlingen het eens als oneens dat de school aandacht heeft gehad voor andere godsdiensten/culturen. De overige vijf scholen hebben aandacht besteed aan andere godsdiensten/culturen.

Tabel 7.6: Opvattingen over de aandacht voor andere godsdiensten en culturen.

leerling van basisschool	school had aandacht voor andere godsdiensten/culturen (in %)				Totaal
	Zeer Eens	Eens	Oneens	Zeer Oneens	
hindoeschool 1	21	45	21	13	100
islamitische school	23	64	9	4	100
christelijke school	20	47	33	0	100
openbare school	37	48	5	10	100
openbare montessorischool	23	59	18	0	100
hindoeschool 2	13	38	38	11	100

De islamitische school heeft een hoge score voor de aandacht voor andere godsdiensten/culturen wat in overeenstemming is met hun schoolgids, waarin vermeld wordt dat de leerlingen worden opgevoed om in de Nederlandse samenleving op te groeien. Ondanks enkele protesten van ouders heeft de islamitische school een kerk bezocht. De christelijke school nodigt diverse geestelijke leiders uit van de verschillende godsdiensten voor nadere uitleg aan de leerlingen.

Meer geleerd over godsdiensten

De vier bijzondere scholen scoren in dit onderzoek hoog voor het vertellen over de eigen godsdienst, wat uiteraard niet verwonderlijk is. Bij de openbare school en de openbare montessorischool is er eveneens een hoge score. Deze twee laatstgenoemde scholen opereren niet vanuit een eigen godsdienst, maar de leerlingen geven aan dat ze tijdens het vak wereldoriëntatie/levensbeschouwing meer te weten zijn gekomen over hun eigen godsdienst en de godsdienst van andere culturen.

Bij de tweede hindoeschool geven de leerlingen aan niets geleerd te hebben over andere godsdiensten, met name over de islam. De openbare school en de openbare montessorischool scoren vrij hoog met het vertellen over andere godsdiensten aan de leerlingen. De eerste hindoeschool, de islamitische school en de christelijke school hebben aan hun leerlingen ook over andere godsdiensten verteld. Bij de eerste hindoeschool hebben de meeste leerlingen echter aangegeven dat ze niet veel kennis hebben gekregen over de islam. Een leerling van hindoeschool 1 zegt hierover het volgende: *“ik vind het belangrijk dat de school naast de eigen godsdienst en cultuur ook kennis geeft over andere culturen van de Nederlandse samenleving, met name de Turkse en de Marokkaanse cultuur. Op de basisschool wist ik niets voor ben en op het voortgezet onderwijs heb ik Turkse en Marokkaanse vrienden en zij vertellen mij wat over hun godsdienst en cultuur”*.

Waardering basisschool

De leerlingen konden hun basisschool een cijfer geven. 1 is heel slecht en 10 is heel goed.

Tabel 7.7: Waardering voor de eigen basisschool.

leerling van basisschool	welk cijfer zou je je basisschool geven?									
	1	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
hindoeschool 1	3	0	0	7	3	24	52	7	3	100
islamitische school	0	0	5	9	5	27	32	13	9	100
christelijke school	0	0	0	7	0	27	46	13	7	100
openbare school	0	0	5	0	5	26	37	16	11	100
openbare montessorischool	0	0	0	5	18	27	27	18	5	100
hindoeschool 2	0	3	5	0	16	30	35	8	3	100

Het merendeel van de leerlingen geeft hun basisschool een vrij hoog cijfer. Zij hebben aangegeven dat zij als ze zelf hadden mogen kiezen, ook dezelfde basisschool voor zichzelf hadden uitgekozen. Ondanks het feit dat een aantal oud-leerlingen minder aangename ervaringen heeft gehad, zoals pesten of geen aardige leraren of een lager Cito-eindadvies, zeggen deze leerlingen eveneens dat zij ook voor hun basisschool zouden kiezen. Zij zeggen dat zij over het algemeen een leuke tijd hebben gehad op school en al de ervaringen, zowel de positieve als de negatieve, ‘voor geen goud’ hadden willen missen. Sommige oud-leerlingen relativeerden dat één slechte ervaring, een school niet slecht maakt.

Waardering basisschool door de ouders

De ouders van de oud-leerlingen hebben de basisschool een cijfer gegeven waarbij 1 het laagst is en 10 het hoogste cijfer. De twee openbare scholen en de christelijke school krijgen een gemiddeld cijfer tussen de 8 en de 9. De eerste hindoeschool krijgt een 8 als gemiddelde waardering. De tweede hindoeschool evenals de islamitische school krijgen beiden een 6 als gemiddelde van de ouders. De ondervraagde ouders van de leerlingen van de tweede hindoeschool geven aan dat zij meer van de school hadden verwacht, met name op het gebied van godsdienstonderwijs. Een moeder van een leerling van de tweede hindoeschool zei dat de school wat betreft religie niet verder ging dan het vieren van de feestdagen en dat haar kinderen weinig hebben meegekregen over de heilige hindoe geschriften. De ouders van de leerlingen van de islamitische school geven de school een niet hoog gemiddelde. Als reden geven zij aan dat de school veel bestuurswisselingen en veel wisselingen in het docententeam heeft gekend. Dit zijn de ouders die de onstabiele situatie van de school hebben meegemaakt. De ouders die de islamitische school nu kennen hebben de islamitische school hoger gewaardeerd met name voor de stabiliteit in het bestuur en het docententeam. Eveneens hebben de ouders van de leerlingen van de islamitische school veel waardering voor de school vanwege de aandacht voor de prestaties van de leerlingen en vanwege het feit dat niet alleen het accent gelegd wordt op religieuze zaken.

7.2 Schoolkeuze oud-leerlingen

Aan de oud-leerlingen is tijdens het interview gevraagd op welke zaken zij zouden letten als zij de keuze zouden hebben om een basisschool uit te kiezen en of hun kinderen later ook naar dezelfde basisschool zouden gaan, als waar zij op hebben gezeten. Hieronder worden aan de hand van thema's enige impressies weergegeven. Uit de interviews blijkt dat over het algemeen alle oud-leerlingen later hun eigen kinderen naar dezelfde basisschool zullen sturen, mits de school niet is veranderd. De oud-leerlingen van de christelijke basisschool hebben het meest aangegeven dat ze zich zorgen maken over de veranderende samenstelling van de leerlingenpopulatie. Zij vinden dat er veel allochtone leerlingen op school zitten, wat door zowel de allochtone als de autochtone leerlingen is aangegeven.

Buurt/gemengde school

Een aantal leerlingen geeft aan dat ze naar de buurt van de school zou kijken bij het kiezen van een basisschool. De leerlingen geven aan dat de samenstelling van de buurt, de samenstelling van de school bepaalt. Een aantal leerlingen van met name de christelijke school maakt zich zorgen om de buurt. Een autochtone leerling zegt: *“Ik zou op de buurt letten waar de school staat. Transvaal is een probleebuurt geworden. Dan zou ik niet zo zeer voor een christelijke school kiezen. Op zich vind ik dit een vrij goede school met een aardige directeur en aardige docenten. Mijn kinderen zullen ook naar deze school gaan, als het in een goede buurt is”. De zorg over het ontstaan van een ‘zwarte’ school komt in het volgende interview naar voren met een autochtone leerling: “Deze school is sterk achteruit gegaan qua buurt en leerlingen. Ik zou naar de samenstelling van de leerlingen kijken. Voor mijn kinderen zal ik deze school niet kiezen, omdat de school bezig is een zwarte school te worden”. Een allochtone leerling van de openbare school heeft aangegeven dat zij voor een gemengde school zou kiezen. Over het algemeen hebben de allochtone leerlingen zich niet uitgelaten over de buurt, maar wel over de populatie van de school. Over het algemeen hebben zij aangegeven dat de school een goede mix moet zijn van allochtonen en autochtonen.*

Diversiteit schoolaanbod

Naast het aanleren van cognitieve zaken geven de leerlingen aan dat zij de niet-cognitieve zaken eveneens belangrijk vinden. Een allochtone leerling van de christelijke school verwoordt dit als volgt: *“Ik zou als ik mocht kiezen wel voor deze school kiezen en ook voor mijn kinderen later. Ze leren je van alles, over andere culturen en over je eigen cultuur. Ik vind het alleen jammer dat ze geen Hindilesses geven. Maar aan de andere kant heb ik veel geleerd over Kerst, Pasen en Pinksteren. Dat is ook belangrijk, omdat dit de grote feestdagen zijn in Nederland”.*

Een andere leerlinge, eveneens van de christelijke school, zou ook op de sociale problematiek letten en met name hoe de school dit zou oppakken. In haar eigen woorden verwoordt zij dit als volgt: *“De school moet ook alert zijn op bijvoorbeeld als een kind wordt mishandeld door de ouders. Dan moet de school ingrijpen”.* Bij de openbare school die een kunstmagneetschool is en waarbij leren en spelen een evenzeer belangrijke plaats in het schoolrooster hebben, zeggen twee leerlingen van deze school het volgende: *“Er moet een goede verhouding zijn tussen leren en spelen. Dat spelen dat vind ik wel belangrijk, omdat dat goed is voor je sociale contacten en jezelf vertrouwen. Mijn kinderen zullen later zeker naar deze school gaan”.* Een autochtone leerling van de openbare school verwoordt het als volgt: *“Lesgeven en spelen moeten in de goede verhouding zijn. Als de (naam school) nog steeds dit principe hanteert van spelen en toch leren, dan zal ik voor mijn kinderen deze basisschool kiezen”.*

Het omgaan met leerlingen uit andere culturen is het meest als wens geuit door de leerlingen van de twee hindoescholen. Een leerling van hindoeschool 1 zegt: *“Ik weet niet wat de belangrijke christelijke feestdagen inhouden of wat nu de islam precies inhoudt”.*

Sfeer op school

De meeste leerlingen, zowel allochtonen als autochtonen, geven aan dat zij zouden letten hoe de sfeer op school is. Na doorvragen wat zij met sfeer bedoelen zijn er verschillende antwoorden gekomen. Een leerlinge van de openbare school zegt over de sfeer het volgende: *“Bij een basisschool zal ik letten op de sfeer hoe die in de school is. Het moet*

niet ziekenhuisachtig zijn, maar heel gezellig met tekeningen en dergelijke. Dan moet de leerstof op een leuke manier worden aangeboden. Er moet een goede verhouding zijn tussen spelen en werken”.

Sfeer is een ruim begrip, zo blijkt uit de diverse antwoorden. Sommige leerlingen hebben het over de leraren, anderen over het leersysteem en over de uitstraling van leerkrachten. Een allochtone leerling van de openbare montessorischool geeft dit treffend weer: *“Ik zou naar de sfeer kijken en hoe de leraren zijn. Bij kennismaken of op een open dag weet je niet hoe ze les gaan geven, dus zou ik naar de uitstraling van de leraren kijken; zijn ze aardig, sympathiek. Hoe gezellig zijn ze en hoe goed kunnen ze met kinderen omgaan. Later zullen mijn kinderen, als ik nog in Nederland ben, ook naar deze school gaan”.*

Weer andere leerlingen betrekken bij sfeer van de school de prestaties van de school. Een allochtone leerling van de openbare montessorischool zegt hierover het volgende: *“De sfeer op school vind ik belangrijk. Dat ze elke leerling serieus nemen en ook voor elke leerling hun best doen. Later zullen mijn kinderen ook deze school bezoeken”.*

Leerlingen van de twee hindoescholen geven aan dat de school gewoon leuk en gezellig is. Een leerling van hindoeschool 1 zegt hierover: *“Het is een leuke school met feesten en gezellig eten”.* Daarentegen zegt een leerling van de tweede hindoeschool: *“Ik zou niet voor deze school kiezen. Ze doen veel aan de culturele feestdagen.”*

Leerkrachten

Alle geïnterviewde oud-leerlingen hebben aangegeven dat de groepsleerkracht de belangrijkste persoon is en dat hij/zij de sfeer bepaalt en hoe een leerling zich voelt. De verhouding tussen docent en leerling is voor alle oud-leerlingen blijkbaar het belangrijkste. Een leerling van de islamitische school zegt hierover het volgende: *“Ik zou letten op de verhouding tussen leraar en leerling. De afstand mag niet enorm groot zijn. Leraren moeten in staat zijn een band op te bouwen met leerlingen. Nu zit ik in Havo-5 en ik heb daar een hele leuke band met een lerares. Na school gaan we wat drinken. Dat geeft een ander band en je ziet de docent dan ook als een mens, niet iemand die je persé iets wil bijbrengen.* Een allochtone leerling van de christelijke school zegt het volgende over de school en de leraren: *“Ik zou naar het leersysteem kijken. Je moet het maximale leren op een school. Leraren moeten stimuleren en motiveren en dan ga je automatisch ook je best doen. De school moet bevorderen dat leerlingen gaan groeien in hun ontwikkeling.* Een leerling van de openbare montessorischool zegt dat zij door de leraren en ook door de directeur serieus is genomen en dat dit een goed gevoel heeft gegeven. In haar bewoordingen zegt zij: *“Het is een goede en leuke school. Ze nemen elke leerling serieus en ze doen ook voor elke leerling hun best”.*

De meeste leerlingen van de beide hindoescholen geven in de interviews aan dat de meeste leerkrachten voornamelijk gefocust zijn op schoolprestaties. In de klasgesprekken als het over de toekomst ging, werden de schoolprestaties gerelateerd aan de carrière. Een ondervraagde leerling van hindoeschool 2 zegt het volgende: *“Als je goede cijfers haalde, dan was je lievelingetje van de juf”.*

Schoolkeuze hindoe- en moslimleerlingen

Over het algemeen zijn de meningen verdeeld over het kiezen van een ‘eigen’ school door de oud-leerlingen van de twee hindoescholen en de islamitische school. Van de dertien ondervraagde oud-leerlingen van deze drie scholen, geven twee leerlingen aan

dat ze specifiek voor een hindoe- of een moslimschool zouden kiezen vanwege de godsdienstlessen. De overige geïnterviewde oud-leerlingen hebben aangegeven dat zij als eerste naar de verhouding tussen leraar en leerling zouden kijken en de sfeer in de klas. Weer andere oud-leerlingen geven aan dat zij zouden kijken hoe de school omgaat met pesters, de staat van het schoolgebouw en de naschoolse opvang.

7.3 Toekomstplannen oud-leerlingen

Wat de toekomstplannen van oud-leerlingen met betrekking tot hun carrière betreft, kunnen er drie categorieën worden onderscheiden. In de eerste categorie komt het hoge ambitieniveau naar voren om door te leren. In de tweede categorie de oud-leerlingen die een beroepsopleiding willen volgen en de derde categorie zijn de oud-leerlingen die nog niet weten welke richting ze zullen kiezen. De geïnterviewde oud-leerlingen volgden allen nog het voortgezet onderwijs.

Doorleren

Opmerkelijk is dat zowel allochtone als autochtone leerlingen een hoog ambitieniveau hebben, doordat de meesten te kennen hebben gegeven door te leren in ieder geval tot het HBO of zelfs tot aan de universiteit. Een allochtone leerling verwoordde dit als volgt:

“Ik heb een VMBO-advies gekregen. Ik had eerst wel hoger verwacht. Nu achteraf denk ik dat het een juist advies is geweest. Soms had ik een goed rapport en soms ook niet. Ik kan wel de school de schuld gaan geven, maar het ligt aan mezelf. Ik doe nu inmiddels de VMBO. Hierna ga ik de HBO doen. Later wil ik iets als ICT-beheerder worden”.

Niet alle leerlingen hebben een even hoog ambitieniveau. Dit blijkt uit het volgende interview met een allochtone leerling: *“Ik heb Havo/vwo-advies gekregen. Ik heb toen een jaar op de vwo gezeten en daarna heb ik een jaar de Havo gedaan en toen ben ik naar de MBO gegaan, niveau 3 Handel en economie. Ook dit heb ik niet afgemaakt en nu doe ik leerbedrijf. Dit is vier dagen in de week werken en één dag naar school. Nu nog maar 1,5 jaar dan ben ik klaar voor filiaalmanager voor detailhandel. Dan wil ik naar Turkije, naar mijn familie en daar een bedrijf beginnen”.*

Dat niet alle beroepen direct voor het kiezen zijn, beseft de volgende allochtone leerling heel goed en dat hij nog een lange studieweg te gaan heeft, deert hem niet, zoals blijkt uit het interview: *“Ik heb theoretische leerweg gekregen en ik ben tevreden met dit advies. Ik kan later toch wel worden wat ik wil. Hierna ga ik Havo doen, dan de HBO en dan de universiteit. Ik wil namelijk rechten studeren om notaris te worden. Het is misschien een langere weg, maar als je iets graag wil, dan bereik je het wel. Ik denk wel dat ik notaris zal worden, omdat ik het graag wil”.*

Niet elke leerling weet precies opleiding of beroep hij later zal kiezen. Eerst zal het voortgezet onderwijs worden afgemaakt en dan wordt verder gekeken welke richting er wordt gekozen. Een autochtone leerlinge verwoordt dit als volgt: *“Ik kreeg het advies Havo/vwo. Ik zit nu op de Havo en het bevalt mij uitstekend. Voor de VWO moet ik serieuzer zijn. Ik heb nog geen idee, wat ik na de Havo ga doen. Ik zie het wel”.*

Een allochtone leerling is behoorlijk overstuurd geweest over zijn eindadvies van de

basisschool en heeft desondanks een groot doorzettingsvermogen om via het VMBO tot een universitaire opleiding te komen. De wil om door te leren en hogerop te komen bezit een andere allochtone leerlinge eveneens. Zij zal via het HBO doorgaan naar de universiteit. In het interview zegt zij hierover: *“In groep 7 kreeg ik het advies gemengde leerweg. In groep 8 scoorde ik zo hoog, dat ik het advies Havo zou moeten krijgen. De school vond mij echter te druk voor Havo en adviseerde mij het VMBO te doen. Mijn vriendinnen kregen allemaal een Havo advies. Toen ik al op de VMBO zat heeft de school mij geadviseerd toch voor de Havo te kiezen. Ik zit nu in de vierde Havo en het gaat goed. Na de Havo wil ik naar de HBO gaan en voor rechten kiezen. Daarna wil ik naar de universiteit gaan om daar ook rechten te studeren”*.

Het kiezen voor een beroep doet de volgende allochtone leerling vanwege zijn moeder. Zij had graag gezien dat hij arts zou worden. Hij koos voor de analistenopleiding, omdat hij een baan in het ziekenhuis prefereert om haar keuze te respecteren. Hij heeft eveneens plannen om na de HBO misschien nog naar de universiteit te gaan vanwege zijn moeder.

Nog een andere allochtone leerling zegt dat hij arts wil worden, omdat zijn ouders dat graag willen. In zijn interview zegt hij: *“Ik zit nu in de tweede klas van het VWO. Later wil ik huisarts worden voor mezelf natuurlijk, maar ook voor mijn ouders”*.

Beroepsopleiding

Niet alle geïnterviewde leerlingen willen per se doorleren. Zij weten wel dat het behalen van een diploma noodzakelijk is voor de arbeidsmarkt en kiezen na het vervolgonderwijs een beroepsopleiding. Een allochtone leerlinge kiest voor het kappersvak en zegt in haar eigen bewoordingen het volgende: *“ik heb het advies VMBO-basis gekregen. Na een jaar zei de school dat ik wel VMBO-kader aankon en dat doe ik nu. Na de VMBO ga ik de kappersopleiding doen. Ik wil een goede kapster worden en dat zal ook wel lukken”*.

Geen keuze

De geïnterviewde oud-leerlingen zaten allen nog op het voortgezet onderwijs en waren in de leeftijd tussen 15 en 18 jaar. Op het voortgezet onderwijs hebben niet alle oud-leerlingen een keuze kunnen maken voor hun carrière hetzij door het kiezen voor een tweede vervolgonderwijs of voor het kiezen van een baan. Een allochtone leerlinge wil wel een HBO-opleiding gaan volgen, maar niet in welke richting. In haar bewoordingen zegt ze het volgende hierover: *“Ik heb het advies Havo/VWO gekregen en ik doe nu Havo. Ik zit in de vierde klas. Hierna wil ik naar de HBO gaan, maar ik weet nog niet welke richting”*.

Ook leerlingen van het VMBO zijn niet allemaal zeker wat ze willen worden en welke kant ze op moeten. Zij wie? zegt het volgende: *“ik doe nu VMBO en ik weet nog niet wat ik later wil worden”*.

Bij één leerlinge is het trouwaspect tijdens het interview naar voren gekomen, maar wat ze voor carrière in gedachten heeft, weet ze niet. In het interview zegt ze het volgende hierover: *“ik heb het advies Havo gekregen en ik zit nu ook in de vijfde klas Havo. Volgend jaar ga ik trouwen en dan zie ik wel wat ik ga doen. Misschien werken of studeren of een combinatie van werken en studeren”*.

Het beeld dat in de literatuur is weergegeven, dat allochtone ouders de keuze en de carrière van hun kinderen beïnvloeden, wordt door de bovenstaande interviews bevestigd.

De resultaten van de interviews kunnen echter niet generaliserend worden gebruikt, omdat het een gering aantal respondenten betreft. Verder blijkt dat het voor een aantal jongeren moeilijk is om een keuze te maken voor een vervolgopleiding of beroep. De respondenten die gereageerd hebben, is de groep 'serieuzen', omdat zij in ieder geval een diploma willen hebben en zich ervan bewust zijn dat een diploma behalen belangrijk is voor hun kansen op de arbeidsmarkt. Zowel bij de geïnterviewde scholieren als bij de resultaten² van de enquête zijn geen afhakers die de school verlaten zonder een diploma.

7.4 Conclusie

Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat de oud-leerlingen hun basisschool als prettig hebben ervaren en tevreden tot zeer tevreden zijn over hun basisschool. De mate van tevredenheid heeft geen invloed gehad op het oordeel van het eindadvies. Bij die oud-leerlingen van wie het eindadvies niet in overeenstemming bleek te zijn met hun capaciteiten bleven deze oud-leerlingen ook positief ten opzichte van hun basisschool. Pas in het voortgezet onderwijs is het advies gecorrigeerd afhankelijk van hun capaciteiten. De meeste oud-leerlingen geven de basisschool niet de schuld vanwege de latere correctie op het in hun ogen verkeerde eindadvies.

Alle ondervraagde oud-leerlingen leggen de schuld bij zichzelf met opmerkingen als dat zij te speels waren, geen zin hadden om te leren of niet door hadden wat de diverse schooltypen precies betekenden. Weer andere oud-leerlingen hebben aangegeven dat het niet uitmaakt wat de basisschool als eindadvies heeft gegeven, omdat de verdere ontwikkeling aan het eigen talent ligt en de wil om verder te kunnen. Uit het bovenstaande kan opgemerkt worden dat de oud-leerlingen de wil om iets te bereiken aan zichzelf toeschrijven en niet aan de basisschool of aan de opleiding van hun ouders.

Bij de twee hindoescholen worden de meeste leerlingen doorverwezen naar Havo/VWO. Bij de tweede hindoeschool gaat echter een even grote groep leerlingen naar het VMBO. Bij de tweede hindoeschool blijven de meeste oud-leerlingen in het voortgezet onderwijs zitten, hoewel het aantal zittenblijvers onder het landelijk gemiddelde blijft.

Allochtone oud-leerlingen hebben vaker dan autochtone oud-leerlingen aangegeven dat zij hun schoolprestaties leveren voor hun ouders en dat de ouders meebeslissen over de toekomstige carrière. Allochtone ouders hebben toegegeven dat zij meebeslissen over de toekomstige baan van hun kind. Autochtone oud-leerlingen geven aan dat zij zelf beslissen wat voor beroep ze later willen uitoefenen. Autochtone ouders geven aan dat hun kind zelfstandig mag beslissen over zijn carrière.

Van de ondervraagde oud-leerlingen maken de meeste autochtone leerlingen van de christelijke school zich zorgen over het aantal allochtonen in de wijk en dus ook over de schoolpopulatie. Van de openbare school die een hoog aantal autochtone leerlingen heeft, zeggen de meeste leerlingen dat de school een goede mix moet zijn van allochtonen en autochtonen. Een aantal van de oud-leerlingen van de hindoescholen geeft aan, dat zij liever de school gemengd hadden gezien qua leerlingenpopulatie.

Het onderwijs krijgen in het hindoeïsme en het leren van Hindi zijn door de mees-

te oud-leerlingen van beide scholen als een meerwaarde ervaren. Het vieren van de culturele feestdagen is ook veelvuldig in de gesprekken naar voren gekomen. Hoewel, een aantal oud-leerlingen heeft te kennen gegeven dat het niet veel weet over de inhoud van de gangbare christelijke feestdagen en evenmin over de islam.

Over het algemeen zijn zowel de allochtone als de autochtone ouders tevreden over de basisschool. Dit blijkt uit het feit dat zij de basisschool met een hoog cijfer hebben gewaardeerd. De tweede hindoeschool heeft een iets minder hoog cijfer gekregen, doordat de ondervraagde ouders van de hindoeschool meer diepgang hadden verwacht over de eigen godsdienst dan slechts het vieren van de culturele feestdagen.

De oud-leerlingen die door het basis- en het voortgezet onderwijs het Nederlands schoolstelsel zelf hebben ervaren, zouden bij het maken van een schoolkeuze dezelfde keuze hebben gemaakt als hun ouders. Dit is vrijwel unaniem voor zowel allochtone als autochtone leerlingen. Sommige oud-leerlingen nuanceren hun schoolkeuze door te zeggen dat als de school niet veranderd qua methodiek (spelen en leren), qua bevolkingssamenstelling en de kennis over de eigen godsdienst en cultuur, dat ze voor dezelfde basisschool zouden kiezen. Bij doorvragen over de schoolkeuze geven de meeste oud-leerlingen aan dat zij zouden letten op de samenstelling van de leerlingenpopulatie, of de leerkracht aardig overkomt, hoe het schoolgebouw er uit ziet en de sfeer van de school.

Conclusies

8 Conclusies

Het bestaansrecht van het bijzonder onderwijs is periodiek betwist. Recentelijk, maar ook in het verleden, is de juridische grondslag voor het stichten van bijzondere scholen regelmatig ter discussie gesteld. Bijzondere scholen krijgen het verwijt dat zij hun leerlingen onvoldoende voorbereiden op de samenleving. Aan deze kritiek ligt vaak een a-religieuze en zelfs anti-religieuze discours ten grondslag. In een sterk geseculariseerde en geïndividualiseerde samenleving als de Nederlandse is de religieuze gemeenschap in het defensief en behoeft onderwijs op religieuze grondslag nadrukkelijke legitimatie. Het opvallende is dat de laatste jaren autochtone bijzondere scholen ‘uit de brand’ zijn en dat de aandacht vooral uitgaat naar allochtone bijzondere scholen. Dat concentreert zich op het onderwijs op islamitische scholen. Vooral deze scholen wordt verweten dat zij hun leerlingen niet vormen voor de liberale samenleving en dat de onderwijsprestaties beneden peil zijn. Al is er op dergelijke aantijgingen veel op- en aan te merken, de relatie tussen allochtoon religieus onderwijs en slechte schoolprestaties wordt meestal probleemloos voorondersteld.

De vraag is of deze veronderstelde relatie ook opgaat voor het onderwijs van hindoescholen. Als de relatie tussen schoolprestaties en religieuze scholen opgaat, dan zouden de hindoescholen beneden peil moeten zijn. Tegen deze achtergrond is een onderzoek naar de prestaties c.q. kwaliteit van deze scholen gerechtvaardigd. Volgens normen van de onderwijsinspectie wijken hindoescholen in positieve zin af van andere basisscholen. Dat geldt ook voor de onderzochte hindoescholen. De relatie tussen religieuze achtergrond en onderwijsprestaties gaat hier dus niet op. Maar deze vaststelling leidt wel tot de vraag wat dan de bepalende factoren zijn van de kwaliteit van het onderwijs op hindoescholen. Deze vraag is uitgelegd in deelvragen naar de prestatieverschillen tussen basisscholen, de identiteit van de scholen en de waardering van de oud-leerlingen voor hun scholen. Aanvankelijk was er een deelvraag opgenomen naar de loopbaan van de oud-leerlingen, maar vanwege de jonge leeftijd – het leeuwedeel van de leerlingen zat ten tijde van het onderzoek nog in het voortgezet onderwijs – moest deze vraag het ontgelden.

Het onderzoek is uitgevoerd in de Haagse wijken Schilderswijk en Transvaal. In deze wijken zijn zes basisscholen geselecteerd en daaruit zijn de hindoescholen eruit gelicht. Door de keuze voor scholen gelegen in wijken met dezelfde sociaaleconomische en demografische kenmerken zijn de contextvariabelen zoveel mogelijk constant gehouden. De overige scholen - twee openbare, een christelijke en een islamitische school - dienen ter vergelijking. Met uitzondering van één openbare school bezaten de leerlingen van de overige scholen dezelfde achtergrondkenmerken. De afwijkende openbare school bezat voor 60% autochtone leerlingen wier ouders, volgens ambtenaren van de gemeente, hoogopgeleid waren. De ouders zouden bewust gekozen hebben voor deze openbare school.

Wat zijn de belangrijkste verschillen tussen de basisscholen? In de periode 2001 t/m 2004 waren de resultaten van de Cito-toets bij de twee hindoescholen 531 en 536, terwijl de andere scholen gemiddelde eindscores behaalden van 536, 526, 526. De hoogste

score behaalde de school met leerlingen van hoog opgeleide autochtone ouders. Volgens de onderwijsinspectie presteren de twee Hindoescholen beter dan op grond van de kenmerken van hun leerlingenpopulatie zou mogen worden verwacht. Naast deze opvallende resultaten zijn enkele andere verschillen te noemen. De twee Hindoescholen hebben in hun curriculum extra vakken, zoals Hindi-onderwijs. De islamitische school heeft geen specifieke lessen Arabisch voor haar leerlingen. De twee openbare scholen en de christelijke school hebben geen extra vakken, wat betekent dat het curriculum op de Hindoescholen iets zwaarder is dan op de andere basisscholen.

Beide hindoescholen zijn van de dominante hindoeïstische stroming die bekend staat als de Sanatan Dharm. Daarbinnen zijn er twee richtingen. De eerste is wat bij gebrek aan een beter woord orthodoxe richting genoemd kan worden. De andere stroming, de karmavadische stroming, is vrijer van filosofie en geniet de laatste jaren met name in westerse landen steeds meer populariteit. Gemeten aan de normen van de onderwijsinspectie verschillen de resultaten van deze scholen nauwelijks van elkaar. Zij bevinden zich qua prestaties boven het gemiddelde van de vier grote steden. De gemiddelde scores zoals vastgesteld in dit onderzoek zijn echter lager. Dat is te wijten aan de beperkte respons op de enquête waaruit de Cito-scores zijn gedestilleerd.

Het kon vanwege de geringe medewerking van de scholen niet worden vastgesteld of de Hindoescholen qua organisatie- en schoolklimaat verschillen van de andere vier scholen. Op grond van de selfreport van de directeurs zijn er geen noemenswaardige verschillen. Hoewel Hindostaanse kinderen vanwege de Surinaamse achtergrond veelal tweetalig zijn, laat de Nederlandse taalbeheersing soms te wensen over. Om deze reden hebben de hindoescholen een voorschool voor hun peuters om eventuele taalachterstand te minimaliseren. Een van de hindoescholen gaf op de zaterdag aan leerlingen van groep acht extra les in de vakken rekenen en taal. Verschillen in andere organisatiekenmerken tussen scholen zoals effectief leiderschap zijn niet gevonden. Ouders, oud-leerlingen en directeurs vonden dat de leiding erg betrokken is bij de school. Verschillen in klimaatskenmerken, zoals verschillen in belonen en straffen, tussen de scholen zijn niet gevonden.

Zijn de verschillen te verklaren uit kenmerken van de identiteit van scholen? Onder identiteit wordt verstaan het levensbeschouwelijk karakter van de school, de pedagogische en onderwijskundige aspecten, het aanstellingsbeleid van docenten, de houding van leerkrachten, het schoolklimaat, en doelstellingen als het respect hebben voor elkaar en het voorbereiden van leerlingen op de Nederlandse maatschappij. Voor de hindoescholen is het hindoeïsme belangrijk als religieuze bagage. Een van de hindoescholen vindt het ook belangrijk dat de leerlingen het Hindi leren en dat zij na het verlaten van de basisschool in het bezit zijn van een zwemdiploma. Op geen van deze punten zijn er duidelijke relaties gevonden met de geleverde onderwijsprestaties. Wel is de identiteit van de etnische groep van belang gebleken, wat ook effecten heeft gehad op de filosofie van de hindoescholen.

Volgens de directeurs van de hindoescholen verwachten de Hindoe ouders hoge prestaties van hun kinderen. Daar houden zij als school rekening mee door onder andere extra huiswerk mee te geven en via gesprekken de leerlingen te motiveren hoger op de maatschappelijke ladder te komen. Dat leidt tot hoge verwachtingen van elke leerling en

een hogere output. Deze bevindingen zijn ook bevestigd door oud-leerlingen. Sommige leerlingen bekenden dat ze hun best deden omwille van de juffrouw of de meester. De schooldirecteuren rapporteerden ook dat Hindostaanse ouders nauw betrokken zijn bij de prestaties van hun kind. Daarnaast melden de hindoescholen nadrukkelijk dat zij zich laten leiden door de hindoeïstische opvatting dat de Dharma – vrij vertaald als leefwijze – beslissend is in het leven. Onderdeel van de Dharma is de karmaleer volgens welke een mens datgene wordt toebedeeld dat overeenkomt met de daden in het huidige of het vorige leven. In het verlengde hiervan zijn onderwijsprestaties op te vatten als een element van de karma, zowel van de leerkrachten en de ouders als van de leerlingen.

Een andere verklaring voor de betere schoolresultaten is dat allochtone ouders meer prestatiegericht zijn dan autochtone ouders (Pels, 2000). Dit staat vermoedelijk in verband met het feit dat zij meestal gemigreerd zijn om sociale vooruitgang te bereiken en deze inhaalmanoeuvre via hun kinderen willen verwezenlijken. Allochtone ouders zijn in de regel doordrongen van het belang van integratie en van het besef dat diploma's en onderwijskwalificaties van groot belang zijn om een goede maatschappelijke positie te verwerven. De prestatiegerichtheid geldt ook voor Hindoe ouders in dit onderzoek.

Naast de ambitie van de ouders is ook de school gemotiveerd om de prestaties van hun leerlingen te optimaliseren. De hindoescholen storen zich aan het 'slechte' imago dat door politici, media en het publiek over etnische minderheden wordt geproduceerd. Daardoor zijn zij als 'minderheidsschool' gericht op betere prestaties. Door de hoge verwachting van het docententeam passen de leerlingen zich hierop aan waardoor de gemiddelde cijfers hoger komen te liggen dan zou mogen worden verwacht op basis van sociaaleconomische kenmerken. Het schoolteam wil aantonen dat hun school tot de betere scholen behoort. De aantijging dat allochtone basisscholen op religieuze grondslag de integratie tegengaan staat haaks op deze prestaties, omdat de hindoescholen door hun resultaten de integratie juist bevorderen. Uit eerder onderzoek blijkt dat leerlingen van hindoescholen voldoende zijn uitgerust met kennis en vaardigheden om een volwaardige plaats in de samenleving in te nemen (Bloembergen & Nijhuis, 1993).

Tussen het advies van de basisschool en de keuze die leerlingen maken voor het vervolgonderwijs zit er weinig verschil. In de brugklas kunnen de leerlingen alsnog een ander advies krijgen. Ongeveer een vijfde van de leerlingen van de hindoescholen kreeg in de brugklas een hoger advies. De leerlingen gaven aan dat zij pas na de basisschool de motivatie ontwikkelden om te leren en het inzicht verwierven omtrent de mogelijkheden van een schooltype: een VMBO- of een VWO-advies was voor hen hetzelfde. De doorstroom van de hindoescholen wijkt af van de andere scholen. De hindoescholen verwijzen, evenals de openbare scholen, het merendeel van hun leerlingen naar Havo en VWO.

De functies van de oud-leerlingen van de allochtone bijzondere scholen zijn niet bekend. Op het moment van dit onderzoek waren alle ondervraagde leerlingen nog bezig met het voortgezet onderwijs. Er is wel doorgevraagd aan deze leerlingen wat hun ambities zijn en als antwoord is vaak genoemd: het willen studeren aan een HBO of een universiteit. Ook de leerlingen die een VMBO-advies hebben gekregen willen een

MBO-opleiding doen en dan kiezen voor een baan of voor vervolgonderwijs. Autochtone leerlingen ontpopten zich als minder ambitieus en namen vaker genoegen met een beroepsopleiding na het voortgezet onderwijs. Allochtone leerlingen geven grotendeels aan dat zij een opleiding of een beroep willen volgen, omdat hun ouders of de familie dat wil. Autochtone leerlingen daarentegen gaven unaniem aan dat zij zelf de keuze maken voor vervolgonderwijs of beroep.

Uit het veldonderzoek komt naar voren dat zowel de ouders als de onderzochte oud-leerlingen tevreden zijn over de hindoescholen. Deze scholen hebben over het algemeen aan de verwachtingen van de ouders voldaan, namelijk goede prestaties leveren en de leerlingen bewust maken van hun religieuze identiteit. De oud-leerlingen hebben een meer genuanceerde mening over hun basisschool. Nu zij op het voortgezet onderwijs zitten, kunnen zij terugkijken op de periode van de basisschool. Zij oordelen dat de keuze van de basisschool een goede is geweest en dat zij, mocht hun basisschool niet te veel veranderen, hun kinderen ook op dezelfde school zullen plaatsen. Bij de schoolkeuze voor hun toekomstige kinderen zullen zij echter niet alleen naar het religieuze karakter kijken, maar ook of de school kindvriendelijk is, hoe de leerkrachten met kinderen omgaan, de staat van het gebouw en de onderwijsprestaties van de school. Sommige oud-leerlingen meenden dat de school geen 'leerfabriek' mag zijn, maar dat er ruimte moet zijn voor niet-schoolse activiteiten.

De grote mate van tevredenheid van de oud-leerlingen en van de ouders voor de basisschool en het feit dat zowel ouders als leerlingen opnieuw voor dezelfde school zouden kiezen voor hun kinderen, geeft de enorme waardering weer van de oud-leerlingen voor hun basisschool. Zij kijken met veel plezier terug naar hun basisschoolperiode en met vooral naar de niet-schoolse activiteiten. Andere factoren die de schoolgaande periode aangenaam maken, waren het persoonlijk contact tussen leerkracht en leerling, en de extra begeleiding bij zwakke vakken.

Gegeven de voorgaande resultaten rijst de vraag wat nu de relatief goede resultaten van de hindoescholen verklaart waarnaar de centrale vraag van dit onderzoek informeert. Het antwoord op deze vraag is gelegen op drie abstractieniveaus. Het eerste niveau bestaat uit de context. Eerder is onder de aandacht gebracht dat de context een stimulerende invloed heeft op de wil tot presteren. De migratieachtergrond, de behoefte om zich als nieuwkomer waar te maken, gevoegd bij de aanhoudend negatieve aandacht voor etnische minderheden, maken dat veel Hindostanen willen bewijzen dat zij tot de geslaagde migranten behoren. Deze context geldt weliswaar voor alle immigranten (in Nederland), maar de behoefte aan 'rehabilitatie' is kennelijk niet bij alle etnische groepen even groot.

Het tweede niveau betreft de ouders en de Hindostaanse gemeenschap. Hindostanen hebben de reputatie dat zij ambitieus zijn. Zowel in Suriname als in Nederland streven zij vooral naar kennis en kapitaal, volgens Gowricharn (2003) de centrale waarden van de Hindostaanse gemeenschap. Deze ervaring is niet beperkt tot de situatie in Nederland en Suriname. Indiërs in Engeland en de VS behoren eveneens tot de geslaagde migrantengemeenschappen. Kenmerkend voor hun integratie en sociale mobiliteit zijn het relatief hoge niveau van onderwijsprestaties en het uitblinken in ondernemerschap.

Als etnische gemeenschap vallen de diverse gemeenschappen van Indiërs – waaronder Surinaamse Hindostanen – in gunstige zin op. Het streven naar hogere niveaus van onderwijs is in hun streven naar sociale vooruitgang een bijna constant kenmerk.

Het derde niveau bestaat uit de leerlingen zelf. Het is een ervaringsgegeven dat Hindostaanse leerlingen op Hindostaanse scholen blijvend zijn ingebed in de gemeenschap. Kenmerkend voor relatief kleine gemeenschappen is dat leerkrachten familie kunnen zijn van de leerlingen of hun ouders kennen. Dat leidt tot een sociale controle en betere sturing van de leerlingen. Ook de leerlingen zijn vertrouwd met de al dan niet familie zijnde leerkrachten. Omdat zij als het ware in de gemeenschap blijven – ook in het schoolmilieu – identificeren zij zich met de ambities van de ouders en leerkrachten. Dat is bijvoorbeeld de opgedane ervaring met de eerste Hindostaanse Muloschool in Suriname, de Shri Vishnu muloschool, die naar schatting tachtig procent van de eerste generatie Hindostaanse academici in Nederland heeft voortgebracht.

Een soortgelijk mechanisme doet zich kennelijk ook voor bij de Hindostaanse leerlingen in dit onderzoek. Deze leerlingen en hun ouders, evenals de leerkrachten overigens, vormen een sociale selectie. Het zijn immers mensen die enige affiniteit vertonen met de Hindostaanse gemeenschap en zich door de keuze van de scholen als Hindoe of Hindostaan blijven afficheren. Door de kleinere schaal in Nederland is de verwevenheid van de sociale betrekkingen intenser. Processen van identificatie, loyaliteit en sociale controle komen in deze setting makkelijker tot stand. Langs deze weg is het eveneens makkelijker om de ambitie die gangbaar is in de gemeenschap, en meer specifiek bij de ouders en onderwijzend personeel, op de leerlingen over te dragen.

Het is opvallend dat in de bovengenoemde verklaringen de binnenschoolse factoren nauwelijks een rol spelen. In het veldonderzoek bleek, zo is gerapporteerd in hoofdstukken vijf en zes, dat de scholen op alle dimensies van het vijffactoren-model identiek scoorden. Op deze score is het een en ander aan te merken. De scholen stonden echter geen participerende observatie en uitgebreide interviews toe. Het gevolg was dat het materiaal voornamelijk bestond uit selfreport. Zoals bekend kan het aldus ontstane beeld aanzienlijk afwijken van hetgeen een relatieve buitenstander constateert. Anders gezegd: ondanks de grote mate van gerapporteerde homogeniteit tussen de scholen kan het niet worden uitgesloten dat de toepassing van het vijffactoren model met behulp van bijvoorbeeld participerende observatie tot andere uitkomsten had geleid. Binnenschoolse factoren kunnen dus een verklarende grootheid zijn, maar vanwege het gebrek aan medewerking van de scholen kon dat niet worden achterhaald.

Het antwoord op de centrale vraag is dat verschillen in schoolprestaties, en dus de kwaliteit van de Hindoescholen, door een combinatie van binnenschoolse en buitenschoolse factoren zijn te verklaren. Al zijn in dit onderzoek de binnenschoolse factoren onvoldoende naar voren gekomen, het bestaan en de betekenis ervan is in ander onderzoek genoegzaam aangetoond. Het zijn de buitenschoolse factoren die in het wetenschappelijk onderzoek minder aandacht hebben gehad. Gesteld dat de binnenschoolse factoren in dit onderzoek inderdaad hetzelfde gewicht hebben, dan zou het verschil in schoolprestaties uitsluitend te danken zijn aan de buitenschoolse factoren. Dat lijkt

onwaarschijnlijk, maar de betekenis van de buitenschoolse factoren komt in deze rede-
nering scherper in beeld.

De krachten die de onderwijsprestaties verhogen zijn dus verschillend van aard. Enkele daarvan zijn zelfs negatief, maar sorteren positieve effecten. Dat is het geval voor de stigmatiserende aandacht voor de eigen voorzieningen van etnische minderheden (in dit geval voor de scholen) en de sociale controle van kinderen in het etnische milieu. Deze laatste factor wordt in Nederland als een beperking ervaren, hoewel in het hedendaagse denken over sociale cohesie juist de sociale controle in de buurten en wijken wordt georganiseerd. Andere factoren zijn eerder kenmerkend voor de Hindostaanse gemeenschap, etnische factoren zoals de oriëntatie op de Dharma of op de verwerving van kennis en welvaart, die nauwelijks aandacht, laat staan waardering genieten. Voor de precieze werking van deze factoren is echter vervolgonderzoek nodig, want in alle gevallen zijn de betere schoolresultaten van de Hindoescholen een samenspel van de krachten op de geschetste drie niveaus.

Summary

From a historical perspective special education has frequently been the target of struggle. In the past century two struggles for education were fought. The struggle for education was won by the religious segment of the population, a victory that has been laid down in Article 23 of the Dutch Constitution, which guarantees freedom of education. Freedom of education implies the freedom to found a school, defining the school and the setup of the educational programme of the school. Due to Article 23 of the Constitution the Dutch educational system has been classified as a pillared system, resulting in the founding of public and special schools. From the moment of the classification as a pillared system it was a generally accepted concept that the emancipation of students from lower social environments can best develop from their own circle.

The Netherlands have chosen for an equal financing of public and special schools. In 1988 the first Hindu and Muslim schools were founded on account of Article 23 of the Constitution. While Christian special education has generally speaking been widely accepted, criticism of special education has been given a new dimension by the discussion over the multicultural society. Hindu and Muslim primary schools supposedly fail to prepare their pupils for a modern, broader society. Black schools, as Hindu schools are also referred to, struggle with a negative image. The general perception of black schools is often that of a low-performance school and generally negative.

Moreover, the level of education at these schools is allegedly of a lower standard than public schools. Schools in black districts are mostly attended by immigrant residents and are referred to as 'black' schools. The image and the quality of these schools are determined by the characteristics of the residents of the district in question. There is a difference between 'black' schools and Hindu schools, although the meaning of this difference is not always clear. The pupils of Hindu schools come from different districts. The basic assumption of the Hindu schools is Hinduism and besides lessons on religion and Hindi lessons the Hindu schools have a Dutch curriculum. On black schools immigrant pupils suffer less from negative stereotyping and discrimination. The immigrant pupils are more at ease in their own cultural group and have a more positive self-image. The ethnic identity does not have to be explained or defended, preventing negative influence on mutual relations and educational performance.

The general perception is that the standard of Hindu schools is lower. This study aims to make judgments about the quality of Hindu schools. This main objective of the study invites a closer consideration of the problems of Hindu schools and the operationalisation of the term "quality of education".

Immigrant pupils are steadily making progress but are not yet capable of rivalling non-immigrant pupils. Ethnicity is a marginal but not negligible cause or reason for unequal chances in education. Experience on the other hand shows that this link is not entirely true. There are numerous black schools that show better performance than

mixed schools. Immigrant pupils from a low social environment can still reach a high educational standard. In Arnhem a black school (98 percent immigrant pupils) scores relatively high.

A school is a complex field situation, in which the school board, the principal, the teachers, the pupils and the parents can exercise direct and indirect influence on the educational performance. Pupils increasingly end up in a different social economic class than their parents. Birth is no longer determinative for the position that can be achieved. The loosening of the relation between parental educational level and the achieved educational level can be explained by education. This is why the quality of education features highly on the social and political agenda.

In this study two types of quality are central: the five-factor-model and the identity-indicators. The five-factor-model consists of the following five quality-factors: strong leadership and targeted management, high expectation concerning the achievements of pupils, an orderly but not repressive school environment, the aim to teach pupils of basic skills, and a monitoring system that constantly records the achievements of the pupils. The following four indicators are used in this study as identity-indicators: monitoring, parents, carefully selected teachers, religion and the socialising process (values and norms).

The following three sub questions were central: 1. What differences in quality are there between Hindu schools and other schools in the selected districts? 2. What identities do these schools attempt to achieve? 3. What is the appreciation of former students of their schools, taking into account their current positions?

On account of the five quality indicators and the four identity-indicators six schools in the districts Schilderswijk and Transvaal of The Hague were studied. The context variables have been kept as constant as possible by choosing schools in districts with comparable socio-economic and demographic characteristics. With the exception of one public school the pupils of the other schools had the same background characteristics. Interviews were conducted with the six principals and with former pupils and parents of 2001 up to and including 2004. In addition, a questionnaire was sent to former pupils, also from 2001 -2004.

Schools can have sub-targets besides general targets like preparing pupils for the Cito test and secondary education. These sub-targets may depend on the identity of the school. The identity reflects the vision and the mission of the school. The subsequent characteristics belong to the identity of the school: the philosophical view on life of the school, the pedagogic and didactic aspects, the hiring policy for teachers, the attitude of the teachers, the school climate and objectives such as respecting one another and the preparation of the pupils for Dutch society. Both Hindu schools and Muslim schools put the emphasis on their religion and they select their teachers based on their affinity

with the religion in question. Moreover, one of the Hindu schools points out the importance of Hindi education and the swimming certificate for their pupils. The Christian school teaches Christian religion and all pupils are obliged to read from the Bible. During the selection of the teachers affinity with Christianity is not a crucial factor. The public school does not have a religious identity but an identity based on different factors. The public Montessori school in reality does not have a Montessori identity. The study revealed no clear relationships with regard to the didactic achievements delivered. The identity of the ethnical group proved to be relevant and this had an effect on the philosophy of the Hindu schools.

The Hindu schools do not differ that much from the other schools with regard to pupil population. The Hindu schools have the same population as the Christian and the Montessori school, being an average of 90 percent immigrant students with a learning deficiency. Only the public school shows a discrepancy in its pupil population because 60 percent of its pupils are non-immigrant pupils from highly educated parents. In the process, with regard to organisation and identity the two Hindu schools differ, both Hindu schools prove to be focused on performance. Both schools teach Hindi to their pupils and one of the Hindu schools provides extra lessons to group eight on Saturday to prepare the pupils for the Cito test. Both Hindu schools teach extra lessons such as Hindu lessons in their curriculum. The Islamic school does not teach specific Arabic lessons to its pupils. Both public schools and the Christian school do not teach extra lessons, which means that the curriculum at the Hindu schools is more extensive than other primary schools.

The Cito data and the school charts of the Education Inspectorate show that both Hindu schools perform better than one should expect based on the pupil population. According to the Education Inspectorate both Hindu schools show better performance than should be expected on account of the characteristics of their pupils. In the period from 2001 to 2004 the Hindu schools achieved an average score of 531 and 536 respectively on the Cito test, while the other schools scored an average of 536, 526 and 526 respectively. The highest score was shown by the school with pupils of highly educated native parents.

There are several explanations for the better performance of the two Hindu schools. In the first place, both Hindu schools are focused on achievement. Hindu parents, as both schools claim, expect the school to do everything possible to ensure that their children perform better than children from other schools.

The Hindu schools meet the high expectations of the parents by giving their pupils extra homework and by stimulating pupils to higher achievement in personal conversations. Immigrant parents have a high level of ambition for their children. This can be explained by the fact that they have come to the Netherlands with the intention of creating a better existence for them and their children. Through mobilisation in educa-

tion immigrant pupils can meet the expectations of their parents. Schools take account of the high expectations of parents, because the teachers stimulate the pupils to higher performance by personal meetings. Yet another explanation is that Hindus believe in Karma, also because of their religious philosophy. Religion and Karma are mandatory in the life of a Hindu. The proper use of Karma, also because of educational achievements, dictates the fulfilment of this life of parents, students and teachers. Another explanation is that the Hindu community is a relatively small community and because of this Hindu pupils are permanently imbedded in the community. The school board and the teachers may be related to the pupils. Processes of identification, loyalty and social control come about easier in this setting.

Immigrant and non-immigrant pupils both are ambitious. Non-immigrant pupils make their own decisions with regard to career and choice of profession, while immigrant pupils are mostly influenced by their parents in their choices. Immigrant pupils often declare that they want to continue studying for a HBO (higher vocational education) or university education even if their educational advice is VMBO (lower secondary professional education). Native pupils on the contrary often opt for professional education if their educational advice is VMBO.

Generally speaking, most pupils and their parents are very positive about their former schools. They look back at their time at school with pleasure. They have fond memories of their primary school, mainly for non-educational factors, the personal relations with teachers and the extra education on account of difficult lessons. Most former pupils claim they will send their children to the same primary school as they were sent to by their parents, but their choice will be made on a broader view than merely the religious factor. The child-affectionate climate of the school, the relationship between children and pupils, the condition of the school building and the non-educational factors are also of importance. The school cannot be merely an educational factory.

Literatuur

- Ainscow, M (1991) (ed) *Effective Schools for all*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. en Muncy, J. (1989) *Meeting Individual needs in the Primary School*. London: David Fulton Publishers.
- Alwin, D.F. (1986) *Religion and parental child-rearing orientations: Evidence of a Catholic Protestant convergence*. American Journal of Sociology 92. pp. 412-440.
- Amersfoort van, H. (1994) *Etnische conflicten in Europa*. Geografie 3. p. 4-7
- Anderson, L.W. (1991) *Increasing teacher effectiveness*. Unesco: International Institute for Educational Planning.
- Archer, L. en Francis, B. (2007) *Understanding Minority Ethnic Achievement, Race, Gender, Class and "success"*. London/New York: Routledge.
- Ax, J. en Wieringen, A.M.L. van, (1990) (red) *De maat van de school en kwaliteit in het basisonderwijs in discussie*. Leeuwarden: UVA: vakgroep Onderwijskunde.
- Becker, F., Hennekeler van, W, Tromp, B, Zuijlen, van M., (1998) *Om de kwaliteit van onderwijs*. Amsterdam: uitgeverij De arbeiderspers.
- Bertens, T. (2003) *Bijzonder en openbaar onderwijs. Recht en religie*. Bijzonder nummer Ars Aequi. Nijmegen. pp. 59-68.
- Boef-van der Meulen, S. & Herweijer L.J. (1992) *Schoolkeuze en scholenplanning in het basisonderwijs*. Rijswijk: SCP.
- Boekholt, P. Th. en Thijssen, J.G.L. (2003) *Onderwijs en integratie: Leren van het verleden*. Bundel van het symposium ter gelegenheid van het afscheid van prof. Boekholt en prof. Thijssen. Universiteit Utrecht: opleiding onderwijskunde.
- Bosker, R.J. en Scheerens, J. (1989) Criterion definition, effect size and stability three fundamental questions in school effectiveness research. In: B.P.M. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (eds) *Schooleffectiveness and schoolimprovement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bloemberg, L. en Nijhuis, D. (1993) *Hindoebasisscholen in Nederland*. Migrantenstudies, 1993, (3) pp.35-50.
- Bloemberg, L. (1995) *Tussen traditie en verandering. Hindostaanse zelforganisaties in Nederland*. Utrecht: Elinkwijk Bv.
- Brandsma, M.P. (1993) *Basisschoolkenmerken en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION.
- Braster, J.F.A. en Batenburg van Th.A. (1990) Aanwezigheid, identiteit en effectiviteit van openbaar en bijzonder onderwijs. In: Tesser, P. en J.H.G.I. Giesbers (red) *Schoolorganisatie en curriculum*. Bundel onderwijsresearchdagen. Nijmegen: ITS. pp. 201-211.
- Braster, J.F.A. (1996) *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Dissertatie Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bronneman, R. (2004) De pedagogische opdracht van het onderwijs: aangrijpingspunten en beperkingen. In: P. de Beer en C.J.M. Schuyt (red) *Bijdragen aan waarden en normen*. WRR verkenning 2. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 185 – 215.

- Bronneman-Helmers, H.M. en Taes, C.G.J. (1999) *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Brookover, W.B. en Lezotte, L.W. (1979) *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Michigan: Institute for Research on Teaching.
- Budike, F. en Mungra, B. (1986) *Creolen en Hindostanen*. Houten: Unieboek bv.
- Burg, C.J.G. van der (1986) *Surinaamse religies in Nederland: Hindoeïsme, winti, hindostaanse Islam*. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Cain, A.C. (2007) *Social mobility of ethnic minorities in the Netherlands: the peculiarities of social class and ethnicity*. Delft: Eburon Academic Publishers.
- Choenni, C.E.S. en Harmsen, C. (2007) *Geboorteplaats en etnische samenstelling van Surinamers in Nederland*. Bevolkingstrends. Eerste kwartaal, CBS.
www.cbs.nl/menu/themas/dossiers/allochtonen/publicities/artikelen/archief.
- Clarke, S. Gilmour, R. en Garner, S. (2007) Home, Identity and Community Cohesion in: M. Wetherell, M. Laflechte, R. Barkely: *Identity, Ethnic Diversity and Community Cohesion*. London: Sage Publications. pp.103 - 121.
- Cliteur, P.B. (2004) *De neutrale staat, het bijzonder onderwijs en de multiculturele samenleving*. Oratie.
- Coleman, J.S. Campbell, E.Q. Hobson, C.F. McPartland, J. Mood, A.M. Weifeld F.D. en York, R.L (1966) *Equality and educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J.S. Hoffer, T. en Kilgore, S. (1982) *High school achievement. Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Creemers, B.P.M, Hoeben ,W, en Koops, K, (1983) (red) *De kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Creemers, B, Peters, T, Reynolds, D, (eds) (1989) *Proceedings of the Second International Congress*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Creemers, B.P.M, Schaveling, J, (1985) *Verhoging van onderwijseffectiviteit: preadvies uitgebracht aan de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid in het kader van het project over basisvorming in het voortgezet onderwijs*. 's Gravenhage: DOP.
- Creemers, B.P.M, (1994) *Deregulering en de kwaliteit van onderwijs*. Groningen: RION.
- Crosnoe, R, (2004) *Social capital and the Interplay of Families and Schools*. Journal of Marriage and Family, 66, pp. 267-280.
- Deetman, W.J, (1983) Eindtermen en deugdelijkheidseisen: kwaliteitsbewaking in het funderend onderwijs. In: B.P.M. Creemers, W. Hoeben, en K Koops (red) *De kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff. pp. 9 – 16.
- Dijkstra, A.B, (2000) Opbrengsten van onderwijsvrijheid. Over de effecten van verzuimd onderwijs. In: Ploeg van der T.J, Jacobs M.J, Overes, C.H.C, Vermeulen B.P, en H.E.S.
- Dors, H.G, (1987) *Vriendschap en sociale relaties in multi-etnisch samengestelde schoolklassen*. Lisse: Swets & Zeitlinger. Proefschrift.

- Driessen, G.W.J.M.**, (1990) *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal, economisch en etnisch culturele factoren met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G.W.J.M, Bezemer, J.J.** (1999) *Schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS
- Dronkers, J, Meijnen, W**, (1997) Zwarte en witte scholen: cohesie of uitsluiting? In: C. Schuyt (red) *Het sociaal tekort*. Amsterdam: De Balie. pp 34-57.
- Dronkers, J, Ultee, W.C** (1995) (red) *Verschuivende ongelijkheid in Nederland*. Assen: van Gorcum.
- Elsas, C**, (1991) Turkish Islamic Ideals of Education: Their Possible Function of a Islamic Identity and Integration in Europe. In: W.A.R. Shadid & P.S Koningsveld, *The Integration of Islam and Hinduism in Western-Europe*. Kampen: Kok. pp. 174-187.
- Gemeente Den Haag**, (2002) Nota: Integrale stadsdeelbeschrijving Centrum 2002/2003
- Goodlad, J.I.** (1984) *A place called School. Prospects for the future*. US: McGraw-Hill Book Company.
- Gowricharn, R.S.** (1998) *Hollandse contrasten. Over de leerszijde van sociale integratie*. Utrecht: Forum.
- Gowricharn, R.S.** (2003) *De emancipatie van Hindostanen*. In: C.E.S. Choenni en K.S. Adhin (red) Hindostanen van Brits-Indische emigranten via Suriname tot burgers van Nederland. Den Haag: Sampreshan, p. 90-105.
- Gowricharn, R.S.** (2008) *De pluralisering van Suriname*. Rudolf van Lierlezing, 8 februari 2008. Rijksuniversiteit Leiden.
- Herweijer, L en Vogels, R** (2004) *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hoeven van der - Doonum van, A.A.** (1990) *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. Nijmegen: ITS. Proefschrift.
- Hofman, W.H.A.** (1993) *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen*. Den Haag: CIP
- Hoogeveen, K.** (1999) *Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn*. Leiden. Dissertatie.
- Houte van, I.C.** (1963) *Het bilinguïsme van de Hindostaanse kinderen in Suriname*. In: E.G. Azimullah, H. Ganpat, W.I. Lutchman., Van Brits-Indisch emigrant tot burger van Suriname. Den Haag: Wieringa. P 90 – 102.
- Hüpscher-Post, A.** (1990) *De ene school is de andere niet: allochtone meisjes in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Risbo. Dissertatie.
- Jaarrapport Integratie**,(2005). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum/Centraal Bureau voor de Statistiek.

- Jap A Joe, S.R. en Leseman, P.P.M. (1994) *Opvoeden in Hindoestaanse gezinnen. Een terreinverkenning*. Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, SCO.
- Jencks, C.S. Smith, M. Ackland, H. Bare, M.J. Cohen, D. Sintis, H. Heyns, B. en Micholson, S. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jong, de U. Roeleveld, J. (1989) Public and private secondary schools in Amsterdam. In: B.F.M. Bakker, J. Dronkers & G.W. Meijnen *Educational opportunities in the welfare state. Longitudinal studies in educational and occupational attainment in the Netherlands*. Nijmegen: ITS. pp. 151 – 166.
- Jong, de, J. (1998) *Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid*. Enschede: Ipskamp.
- Jong, de M.J. (1987) *Herkomst, kennis en kansen. Allochtonen en autochtonen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jong, de, M.J. (2002) Islamitische scholen. Tussen het voordeel van de twijfel en de twijfel over het voordeel. In: H. van de Braak en T. Bovens (red) *De waarde van instituties. Essays voor Anton Zijderveld*. Amsterdam: Amsterdam University Press. pp. 165 – 180.
- Jungbluth, P. (1991) Prestatieverschillen tussen basisscholen. In: Pouwes, J en P. Jungbluth, P. *Scholen toetsen op kwaliteit. Studie ten behoeve van het WRR advies inzake de onderwijsvergroting*. Nijmegen: ITS. pp. 101 – 118.
- Jungbluth, P. (1993) *Pygmalion and the effectiveness of 'black' schools ; teachers stereotypes and hidden goal differentiation towards ethnic minorities*. Tijdschrift voor onderwijsresearch, 18 (2) 99-110.
- Jungbluth, P. (1997) *Verzuiling, segregatie en schoolprestaties*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P. (2003) *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.
- Karsten, S. (1997) *Burgerschapsvorming in de 21^{ste} eeuw: een internationale Delphi study*. Pedagogisch Tijdschrift, 22, 6, p. 327-344.
- Karsten, S. Elshof, D. Felix, C. Ledoux, G. Meijnen, W. Roeleveld, J en van Schooten, E. (2003) *Onderwijssegregatie in Amsterdam*. Amsterdam: SCO- Kohnstamm Instituut.
- Karsten, S. Roeleveld, J. Ledoux, G. Felix, C en Elshof, D. (2002) *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kaya, M. (1988) *Schoolkeuzevrijheid van ouders in het basisonderwijs*. Doctoraalscriptie.
- Kemenade van, J.A. Lagerweij, A.J. Leune, J.M.G. en Ritzen, J.J.M., (red) (1987) *Onderwijs in Ontwikkeling: Bestel en beleid 3*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Khan, O. (2007) Policy, Identity and Community Cohesion: How Race Equality Fits in M. Wetherell, M. Lafleche, R. Berkely: *Identity, Ethnic Diversity and Community Cohesion*. London: Sage Publications. p. 10 – 25.
- Klaassen, C. Schouten, C en Leeferinck, H. (1999) *Werken aan de school als gemeenschap. Ontwerp voor een pedagogisch schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs*. Onderzoeksalliantie 'De pedagogische dimensie van de schoolpraktijk'. Nijmegen: Kun (sectie onderwijs en educatie).

- Klaassen, C. en Leeferink, H., (1998) *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: van Gorcum.
- Koelman, J.B.J., (1987) *Kosten van de verzuijing. Een studie over het lager onderwijs*. Dissertatie.
- Koninklijk Besluit, 15 mei 1933, nummer 22.
- Kort, de, B en Kroon, T., (1997) Een instrument voor identiteitsontwikkeling. In: T. Kroon (red) *Kleuren van een Toekomst. Christelijk onderwijs en schoolcultuur*. Hilversum: uitgeverij NZV. pp. 99 – 108.
- Layendecker, L. (1971) *Identiteit in discussie*. Meppel: Boom.
- Ledoux, G, van Schoonhoven, R en Sikkes, R (2003) *Vluchten kan niet meer. Over etnische segregatie in het onderwijs*. Utrecht: Forum.
- Leenknecht, G.J. (1997) *Vrijheid van onderwijs in vijf Europese landen. Een rechtsvergelijkend onderzoek naar de gemeenschappelijke rechtsbeginselen op het gebied van het onderwijs in België, Duitsland, Engeland, Frankrijk en Nederland*. Deventer: W.E.J. Tjeenk Willink.
- Levine, D.U. (1992) An Interpretive Review of US Research and Practice Dealing with Unusually Effective Schools. In: D. Reynolds en P. Cuttance (ed) *School effectiveness. Research, policy and practice*. Great Britain: Dotesios, Trowbridge, Wilts. pp. 25 – 48.
- Levine, D.U. en Lezotte, L.W., (1990) Unusually Effective Schools. A Review and Analysis of Research and Practice. Madison (USA): National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lijphart, A. (1968) *Verzuijing, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek*. Haarlem: M.J.W. Becht, (8^{ste} druk, 1990).
- Mentink, D. (1989) *Orde in onderwijsbeleid: de wettelijke regeling van deugdelijkheidseisen als grondwettelijk probleem*. Dissertatie.
- Meijnen, G.W. (1998) *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Messelink, J. (1991) *De identiteit van een onderwijsinstelling*. Handboek: Scholen bestuur. Supplement 1.
- Mintzberg, H. (2000) *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. New York: The Free Press.
- Monsma, S.V. en Soper, J.C. (1997) *The Challenge of Pluralism. Church and state in five democracies*. USA (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers, inc.
- Mortimore, P. Samsons, P. Stoll, L. Lewis, D. & R. Ecob (1988) *School matters: the junior years*. Somerset: Open books.
- Mungra, B. (1990) *Hindoestaanse gezinnen in Nederland*. Leiden: dissertatie.
- Olthof, A.L. (1993) *Integrale kwaliteitszorg*. In Mesomagazine. Nr. 70. pp. 11 – 17.
- Onderwijsraad (2003) *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007) *De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: onderwijsraad.

- Overmaat, M. en Ledoux, G. (2001) *Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen*. Pedagogiek, 21, 4, p. 359-371.
- Pels, T. (2000) (red) *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. 2^e druk. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Penninx, R. (1979) *Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid*. Rapport aan de regering: voorstudie. Den Haag: staatsuitgeverij.
- Ploeg, van der, T.J. Jacobs, M.J. Overes, CH.C. Vermeulen, B.P. en Woldring, H.E.S. (2000) *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht*. Utrecht: Lemma.
- Pouwes, J. en Jungbluth, P. (1991) *Scholen toetsten op kwaliteit. Studie ten behoeve van het WRR advies inzake de onderwijsvergroting*. Nijmegen: ITS.
- Prentice Baptiste, H. Waxman, H.C. Walker de Felix, J. en Anderson, J.E., (eds) (1990) *Leadership, Equity and School Effectiveness*. London/Delhi: Sage Publications.
- Reezigt, G.J. Pijl, S.J. en Harskamp E.G. (1994) Kwaliteitsbevordering in het basisonderwijs: stand van zaken van onderzoek. In: Creemers, B.P.M., *Dereguleren en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION. pp. 113 – 141.
- Reynolds, D. en Cuttance, P. (1992) *School effectiveness. Research, Policy and Practice*. Great Britain, Dotesios, Trowbridge, Wilts.
- Ritzen, J.M.M. (1992) *De pedagogische opdracht van het onderwijs: een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Zoetermeer: ministerie van OC en W.
- Roeleveld, J., (1994) *Verschillen tussen scholen. Kenmerken, effectiviteit en stabiliteit van onderwijsinstellingen in Nederland*. Amsterdam: SCO.
- Roosblad, J. (1992) Het politieke discours rond de vestiging van een dependance van een islamitische basisschool in Amsterdam. In: Hampsink, R., & Roosblad, J., *Nederland en de islam*. Den Haag: Katholieke universiteit Nijmegen: Reeks Recht en samenleving. pp. 57 – 86.
- Rutten, J.J.G.M. (1996) Kleurrijke scholen, kleurenblind beleid. Het beleid ten aanzien van witte en zwarte scholen. In: C.A. Tazelaar. A. Joachim-Ruis. J.J.G.M. Rutten. en J. Teunissen. *Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum. pp. 44 – 70.
- Rutter, M. Maughan, B. Mortimore P. en Ouston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.
- Sansone, L. (1992) *Schitteren in de schaduw: overlevingsstrategieën, subcultuur en etnische identiteit van Creoolse jongeren uit de lagere sociale klasse in Amsterdam 1981-1991*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Scheerens, J. (1989) *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. Balans van onderwijsonderzoek. Den Haag: SVO.
- Scheerens, J. en Bosker, R.J. (1997) *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.

- Scheerens, J. Stoel, W.G.R. Vermeulen, C.J.A.J. en Pelgrum, W.J. (1988) *De haalbaarheid van een onderwijs-indicatorenstelsel voor het basis- en voortgezet onderwijs*. Twente: Universiteit Twente, Onderzoekscentrum Toegepaste Onderwijskunde.
- Shadid, W.A.R. en Koningsveld, P.S. (1990) *Muslims in Nederland. Minderbeden en religie in een multiculturele samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samson Stafleu.
- Shadid, W.A.R. en Koningsveld, P.S. (1992) *Islam in Dutch society: current developments and future prospects*. Kampen: Kok Pharos Publishing House.
- Smink, G. en Smeets, D. (2002) *Apart of gemengd? Segregatie in het onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Smit, F. en Driessen, G. (2002) *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de school*. Nijmegen: ITS.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2001) *Rapportage minderbeden*. Den Haag: SCP.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2005) *Jaarrapport integratie*. Den Haag: SCP.
- Spotti, M.A. (2007) *Developing identities. Identity construction in multicultural primary classrooms in the Netherlands and Flanders*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers. Dissertatie.
- Stoll, L. en Fink, D. (1988) An effective School Project: The Halthon Approach. In: D. Reynolds, B. Creemers, T. Peters (eds) *School effectiveness and Improvement*. University of Wales College of Cardiff and Rion Institute for Educational Research, Holland. pp. 34 – 58.
- Sullivan, J. (1999) *Catholic Education: Distinctive and Inclusive*. Paper presented at the International Symposium of the Education and Ethos Network, January 28-30, 1999, University of Nijmegen.
- Sun, H. (2003) *National Contexts and Effective School Improvement. An explanatory Study in Eight European Countries*. Proefschrift.
- Tazelaar, C.A. Joachim-Ruis, A. Rutten, J.J.G.M. en Teunissen, J., (1996) *Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Tesser, P. en Idema, J. (2001) *Rapportage minderbeden 2001. Vorderingen op school*. Deel 1. Den Haag: Sociaal Cultureel en Planbureau.
- Tesser, P.T.M. en Mulder (1992) *De schoolkeuzen van allochtone leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Tesser, P. en Vierke, H. (1990) *De schoolprestaties van allochtone leerlingen in het basisonderwijs*. Rapportage ten behoeve van het Ministerie van Binnenlandse zaken. Nijmegen: ITS.
- Teunissen, J. (1988) *Etnische relaties in het basisonderwijs: witte en zwarte scholen in de steden*. Utrecht: dissertatie.
- Teunissen, J. (1996) Etnische segregatie in het basisonderwijs. Een onderwijskundige benadering. In: Tazelaar, C.A., Joachim-Ruis, A., Rutten, J.J.G.M., Teunissen, J., (red) *Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs*. Houten/Diemen: Bohn Stafleu Van Loghum. pp. 31 – 50.

- Vedder, P. (2005) *Integratie en de school*. Website: onderwijsachterstanden.nl.
- Veenstra, D.R. (1999) *Leerlingen-klassen-scholen*. Rijksuniversiteit Groningen/Amsterdam: Thesis Publishers. Dissertatie.
- Velde, te, H. en Verhage, H. (1996)(red) *De eenheid en de delen. Zuilvorming, onderwijs en natievorming in Nederland 1850- 1900*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Verkuyten, M. en Thijs, J. (2000) *Leren (en) waarderen. Discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in 'witte' en 'zwarte' basisscholen*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Vermeulen, B.P.M. en Kortmann, C.A.J.M. (1997) in *Ars Aequi* 1998.p. 607-612.
- Vermeulen, B.P. (2001) *Witte en zwarte scholen. Over spreidingsbeleid, onderwijsvrijheid en sociale cohesie*. Den Haag: Elsevier bedrijfsinformatie.
- Versloot, A.M. (1990) *Ouders en vrijheid van onderwijs*. Proefschrift Utrecht.
- Veugelers, W.M.M.H. (2003) *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Volman, M. Deckers, P en Roeleveld, J. (1997) *De invloed van organisatiefactoren op het functioneren van leerkrachten en leerlingen*. Amsterdam: SC)-Kohnstamm Instituut.
- Volkskrant, 14-04-2007: *De kerk wordt steeds kwetsbaarder*.
- Volkskrant, 14-04-2007: *De beste school voor het ongeboren kind*.
- Volkskrant, 17-04-2-2007: *Oase in een probleemwijk*.
- Vreeburg, B., (1993) *Identiteit en het verschil. Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: De Horstink. Dissertatie.
- Waardenburg, J. (1987) Integratie, moslims en islam: een verkenning. In: Wagtendonk, K., (red) *Islam in Nederland. Islam op school*. Muiderberg: Coutinho. pp. 31 – 48.
- Walford, G. (1989) *Private schools in ten countries. Policy and Practise*. London and New York: Routledge.
- Werdmöller, H. (1990) *Een generatie op drift. De geschiedenis van een Marokkaanse randgroep*. Arnhem: Quint.
- Westerbeek, K. (1999) *The colours of my classroom*. Proefschrift.
- Wetherell, M. Lafleche, M. en Berkeley, R. (2007) *Identity, Ethnic Diversity and Community Cohesion*. London: Sage Publications.
- Wieringen, van, A.M.L. (1988) Deugdelijk onderwijsbeleid via deugdelijke onderzoeksprogramma. In: Vereniging voor onderwijsrecht, *Onderwijsrecht: onderwijs in een multiculturele samenleving*. Jaarvergadering. Zwolle: W.E.J. Tjeenk Willink. Woldring, H.E.S. (2000) Bijzonder onderwijs en de sociale cohesie in de samenleving. In: T.J. van der Ploeg, M.J. Jacobs. C.H.C. Overes. B.P. Vermeulen. H.E.S. Woldring. (2000) *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht*. pp. 231-240.
- Woldering, H.E.S. (2000) Bijzonder onderwijs en de sociale cohesie in de samenleving. In: T.J. van der Ploeg, M.J. Jacobs. C.H.C. Overes, B.P. Vermeulen, H.E.S. Woldring, *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht*. Zwolle: W.E.J. Tjeenk Willink. pp. 265-272.
- Wolf, van der, J.C. en Hox, J.J. (1986) (red) *kwaliteit van het onderwijs in geding*. Wageningen: Grafisch bedrijf Ponsen & Looijen.

- Wolff de, A. (2000) *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok
- Wouw van der, B.A.J. (1994) *Schoolkeuze tussen wensen en realiseringen*. Middelburg: Tandem Felix.
- WRR (1989) Het allochtonenbeleid. Den Haag: staatsdrukkerij.
- W RR (2003) *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: University Press.

Geraadpleegde websites:

www.cbs.nl
www.citotoets.nl
www.hindoeraad.nl
www.onderwijsachterstanden.nl
www.onderwijsinspectie.nl
www.scp.nl

Lijst van tabellen

Tabel 1.1: Denominatie leerlingen met laagopgeleide ouders in Nederland

Tabel 3.1: Kwaliteits- en identiteitsfactoren

Tabel 4.1: Huishoudinkomens in Transvaal en Schilderswijk

Tabel 4.2: Stadsdeel Centrum in cijfers

Tabel 4.3: Cito-eindscore Schilderswijk en Transvaal in 2004

Tabel 4.4: Kenmerken van de onderzochte scholen

Tabel 4.5: Samenstelling van de respondenten

Tabel 4.6: Aantal respondenten per school

Tabel 5.1: Leiderschap en management

Tabel 5.2: Verwachtingspatronen van leerlingen

Tabel 5.3: Kenmerken van de schoolsfeer

Tabel 5.4: De verwerving van basisvaardigheden

Tabel 5.5: Monitoring van prestaties

Tabel 5.6: Landelijk gemiddelde cito-score

Tabel 5.7: Cito-scores onderzochte scholen

Tabel 6.1: Identiteit onderzochte scholen

Tabel 7.1: Het advies van de basisscholen

Tabel 7.2: Cito-advies van de onderzochte scholen

Tabel 7.3: Overeenstemming eindadvies en capaciteiten

Tabel 7.4: Vervolgonderwijs

Tabel 7.5: Talent ontwikkelen door school

Tabel 7.6: Opvattingen over aandacht voor andere godsdiensten en culturen

Tabel 7.7 Waardering voor de eigen basisschool

